

UNIVERSIDADE DE LISBOA
Instituto de Educação



Alfabetización Mediática e Informacional e integración social con actividades de
expresión, comunicación y diálogo en entornos vulnerables.
Interculturalidad con jóvenes en ambientes educativos no formales

Estrella Luna Muñoz

Orientador: Prof. Doutor João Filipe Lacerda de Matos

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Educação
Especialidade em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação

2020



Alfabetización Mediática e Informacional e integración social con actividades de
expresión, comunicación y diálogo en entornos vulnerables.
Interculturalidad con jóvenes en ambientes educativos no formales

Estrella Luna Muñoz

Orientador: Prof. Doutor João Filipe Lacerda de Matos

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Educação
Especialidade em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação

Júri:

Presidente: Doutor Feliciano Henriques Veiga, Professor Catedrático e
membro do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Vogais:

- Doutor José Manuel Pérez Tornero, Catedrático do Departamento de Periodismo y de Ciencias de la Comunicación, Universitat Autònoma de Barcelona;
- Doutor Bento Duarte da Silva, Professor Catedrático Aposentado do Instituto de Educação da Universidade do Minho;
- Doutor Doutor João Filipe Lacerda de Matos, Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientador;
- Doutor Pedro Guilherme Rocha dos Reis, Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutor Fernando António Albuquerque Costa, Professor Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Doutoramento desenvolvido com o apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia dentro do programa de doutoramento FCT PD 173/2013 Technology Enhanced Learning and Societal Challenges. Bolsa de doutoramento PD/BD/128181/2016

Agradecimientos

Gracias por acompañarme y apoyarme en este camino de experiencias y aprendizajes, un ciclo que concluye y otro que comienza:

Irma Muñoz
Miguel Angel Luna
Miguel Luna
Isabel Trindade
João Filipe de Matos
Ana María Monsalve
Ana Luisa Santos
y a cada uno de los jóvenes,
mediadores y
participantes en el proyecto.

Resumo

Atualmente, o acesso aos meios de comunicação e informação virtual permitem uma variedade de atividades para os seus usuários de forma global. Os jovens de locais isolados de centros urbanos, distantes dos espaços de educação formal e de prestação de serviços, quando têm acesso à tecnologia ou à internet, têm a oportunidade de aprender e estudar de forma autónoma. Estes fatores sugerem as questões seguintes: está de facto a ensinar-se os jovens como analisar informação e como usar a tecnologia? como é que as pessoas se tornam críticos e analíticos com a informação dos meios de comunicação e informação? que papel tem o acesso à tecnologia de comunidades ou ambientes socialmente vulneráveis?

Esta problemática identificada e as questões realizadas serviram de base para a estruturação da presente investigação. Foi possível compreender que, em vez de levar uma infraestrutura tecnológica aos locais vulneráveis em ambientes com exclusão social e digital, seria necessário implementar uma alfabetização midiática e informacional que implica o empoderamento dos cidadãos para o uso, o entendimento, a avaliação e a análise do conteúdo informativo e dos meios de comunicação e informação.

Simultaneamente, a implementação daquele tipo de alfabetização em ambientes vulneráveis e em comunidades que hoje suportam desigualdades e exclusões sociais, permite trabalhar a integração social e a interculturalidade geradora de respeito, comunicação, diálogo, aceitação e adaptabilidade nas diferenças culturais. Neste quadro, como criar a alfabetização mediática e informacional, a integração social e a interculturalidade em comunidades de jovens?

A partir desta pergunta e dos problemas antes identificados, foram estruturados os objetivos do projeto de investigação: (i) em identificar e caracterizar o papel das tecnologias, no âmbito da criação de estratégias e metodologias de trabalho de expressão, comunicação e diálogo como meio para implementar a integração social e a interculturalidade. As estratégias

implementadas consistiram na criação de vídeos, entrevistas com a comunidade, notícias, reportagens, cartografias, dinâmicas de grupo, animações digitais, debates e revistas; (ii) o segundo objetivo consistiu na caracterização da forma como é desenvolvida a aprendizagem a partir da implementação das estratégias e metodologias anteriormente descritas, as quais estão focadas para uma literacia mediática e informacional, na integração social e no diálogo intercultural.

O trabalho empírico do projeto desenvolveu-se em duas etapas. A primeira etapa foi desenvolvida com 18 participantes voluntários, entre 18 e 32 anos de idade, do Centro de Intervenção Comunitária de Bela Vista, em Bela Vista, na Praia, Cabo Verde. A segunda etapa realizou-se com 20 jovens, entre 14 e 18 anos de idade, da Escola Secundária da Seomara da Costa Primo, em Amadora, Lisboa, Portugal. O estudo visou articular os resultados de cada uma das etapas para a sua futura aplicação e melhoria não sendo intenção fazer uma análise comparativa das duas etapas do projeto. Ambas localidades, seja Cabo Verde ou em Portugal compartilham de características de baixos recursos económicos, de vulnerabilidade e de diferentes origens multiculturais.

Cada uma das etapas teve a participação de mediadores para o apoio à realização das atividades com os jovens, bem como na observação e na recolha de dados. As atividades foram desenvolvidas fora do horário escolar, pelo que a participação no projeto foi voluntária.

Através da abordagem metodológica Investigação Ação Participativa baseada na participação e investigação com os membros de uma comunidade procurou-se simultaneamente identificar e fortalecer as estruturas sociais, processos e aprendizagens com os participantes dos contextos, neste caso com os participantes das duas comunidades em cada etapa do projeto. A investigação foi assim realizada no quadro de uma ação (atividade desenvolvida com os participantes) e da experiência coletiva gerada, a partir da participação

dos membros de contextos específicos e da sua relação com o seu quotidiano. Neste sentido, planeou-se, agiu-se, observou-se e refletiu-se de forma cíclica e transformadora, com base na espiral dos ciclos autorreflexivos que caracterizam a metodologia de Investigação Ação Participativa. Foram estruturados ciclos de repetição constante, em relação com o processo da intervenção e interação direta com os participantes.

Por se tratar de um estudo de natureza qualitativa, utilizou-se como recursos instrumentais três guiões validados por especialistas. Um guião para a observação durante a implementação do projeto, um segundo guião para as entrevistas com os mediadores e um terceiro guião utilizado para conduzir as entrevistas em formato focus groups realizadas com os jovens das comunidades. Os instrumentos usados para a recolha e análise de dados nas duas etapas do projeto foram os formulários produzidos pelos mediadores e pela pesquisadora, o diário de pesquisa, os guiões de entrevista individual aplicadas aos mediadores, os guiões de entrevistas focus groups com os jovens, o registo das sessões de debate e os produtos feitos pelo grupo. Os dados foram analisados com utilização do programa NVivo 10.

Como framework conceitual e de análise utilizou-se a Teoria da Atividade e a aprendizagem expansiva de Yrjö Engeström o que permitiu a análise dos componentes, sujeitos, das interações e dos processos que formam parte da construção da aprendizagem. Realizou-se uma análise também através do fazer e através da experiência do fazer. Do fazer como ação do sujeito e dos sujeitos integrantes de um lugar determinado, para permitir uma integração mais significativa e eficaz destes coletivos.

Desta forma, analisaram-se as relações entre os indivíduos da comunidade (de Bela Vista em Cabo Verde e da Amadora em Portugal) para desenvolver um diálogo intercultural e uma integração social com o uso, análise e criação participativa dos meios informativos e mediáticos usados nas atividades implementadas. Foi também realizada uma análise destas

atividades para se poder conhecer os conjuntos de aprendizagens e transformações adquiridas pelos jovens.

Durante o processo de observação e de análise realizou-se uma reformulação e uma reconstrução do que poderiam ser outros tipos de práticas sociais mais integradoras que os jovens pudessem desenvolver para criar um diálogo intercultural e uma integração social do trabalho com os meios de comunicação e informação. Deste modo, a partir dos dois primeiros objetivos do projeto de investigação, surgiu o terceiro objetivo, o qual consistiu na criação de uma proposta de literacia mediática e informacional, de integração social e interculturalidade com jovens em ambientes vulneráveis a ser implementada em ambientes educativos não formais.

Esta proposta é composta por três elementos: (i) um conjunto de atividades de diálogo, comunicação e expressão; (ii) a especificação das competências, habilidades e capacidades dos jovens com os meios de comunicação e informação; e (iii) recomendações para a ação.

Como resultado numa dimensão política, os participantes obtiveram maior capacidade de intervenção, participação e transformação a partir da aprendizagem gerada, o que reforçou a consciência social e cultural, o respeito nas diferenças culturais e a identificação com os integrantes do projeto e da sua comunidade.

A proposta, parte integrante dos resultados do estudo, considera que os jovens são criadores e participantes ativos do seu processo de aprendizagem, no desenvolvimento das habilidades necessárias para usar com os meios de comunicação e informação.

Como plano de investigação-ação futura, pretende-se produzir, com base naquela proposta de ação, um kit de atividades para implementação em diferentes ambientes educativos que qualquer professor, mediador ou agente social (em ambientes educativos formais ou informais) possam utilizar ou adaptar.

Palavras chave: alfabetização midiática e informacional, integração social, interculturalidade, jovens, ambientes educativos não formais

Resumen

A partir de la pregunta: ¿cómo se puede crear una alfabetización mediática e informacional, una integración social y una interculturalidad con jóvenes? el primer objetivo del proyecto de investigación se centra en la identificación y caracterización del papel de las tecnologías, junto con estrategias y metodologías de expresión, comunicación y diálogo como medio para implementar integración social e interculturalidad. Las estrategias consistieron en la creación de videos, entrevistas comunitarias, noticias, reportajes, cartografías, dinámicas de grupo, animaciones digitales, debates y revistas.

A partir de la implementación de estas estrategias y como segundo objetivo, se caracterizó la forma de cómo fue desarrollado el aprendizaje con los jóvenes participantes del proyecto, por lo que como framework conceptual y de análisis se utilizó la teoría de la actividad y el aprendizaje expansivo de Yrjö Engeström. En términos metodológicos fue usada la investigación acción participativa siendo que el campo empírico del estudio cualitativo consistió de dos etapas distintas. La primera etapa fue un piloto, desarrollado con 18 jóvenes de entre 18 y 30 años de edad del barrio de Bela Vista localizada en Praia, Cabo Verde. La segunda etapa fue un estudio realizado con 20 jóvenes entre 14 y 18 años de edad en la ciudad de Amadora en Lisboa, Portugal. Las fuentes de recopilación y análisis de datos fueron los formularios producidos por los mediadores y el investigador, el diario de investigación, las entrevistas individuales aplicadas a los mediadores, entrevistas de grupos focales, las sesiones de debates y productos realizados por el grupo, fuentes que fueron analizadas con el programa NVivo10.

La intención inicial no fue hacer un análisis comparativo entre ambas etapas del proyecto, el objetivo fue articular los resultados de cada uno de las etapas para su futura aplicación y mejora. Ambas localidades, en Cabo Verde y en Portugal, compartieron características de bajos recursos económicos, vulnerabilidad y de procedencias multiculturales. De esta manera,

a partir de los dos primeros objetivos del proyecto de investigación, surgió el tercer objetivo, el cual consistió en la creación de una propuesta de alfabetización mediática e informacional, de integración social e interculturalidad con jóvenes en ambientes vulnerables. Propuesta que está compuesta por (i) un conjunto de actividades de diálogo, comunicación y expresión; (ii) la especificación de las competencias, habilidades y capacidades de los jóvenes con los medios de comunicación e información; y de (iii) recomendaciones de acción.

Esta propuesta, parte de los resultados del estudio, plantea que jóvenes son creadores y participantes activos de su proceso de aprendizaje, en el desarrollo de las habilidades necesarias para usar con los medios de comunicación e información en esta época de cambios globales.

Palabras clave: alfabetización mediática e informacional, integración social, interculturalidad, jóvenes, ambientes educativos no formales

Índice general

Agradecimientos.....	III
Resumo	IV
Resumen.....	IX
Índice general.....	XI
Índice de figuras	XVI
Índice de tablas.....	XVIII
Índice de anexos.....	XXI
Lista de abreviaturas.....	XXII
Glosario.....	XXIV
Introducción.....	1
Capítulo 1. Encuadramiento de estudio.....	6
1.1. Contextualización y problema de investigación.....	6
1.2. Preguntas de investigación.....	8
1.3. Objetivos.....	9
1.4. Estructura general del proyecto.....	9
1.4.1. Fundamento de las actividades.....	11
1.4.2. Antecedentes del proyecto.....	13
1.4.3. Selección de los grupos de estudio.....	14
Capítulo 2. Alfabetización mediática e informacional, fake news y acciones globales.....	17
2.1. Alfabetización mediática e informacional.....	17
2.2. Fake news, privacidad y seguridad en la era de la desinformación.....	23

2.3. Competencias de alfabetización mediática e informacional y currículum para profesores.....	29
2.4. Acciones internacionales, jóvenes y diálogo intercultural.....	34
2.4.1. Proyecto LIDIA, Alfabetización Digital de Adultos.....	35
2.4.2. Proyecto Idade Midia.....	36
2.4.3. PLURAL+ Youth Video Festival on Migration, Diversity, & Social Inclusion.....	37
2.4.4. Escuela Audiovisual Infantil.....	37
Capítulo 3. Entornos vulnerables, en busca de un diálogo intercultural y una integración social.....	41
3.1. Ambientes de exclusión social, vulnerabilidad y falta de acceso digital...	41
3.2. Migraciones y desplazamientos mundiales.....	46
3.3. Diversidad cultural y diálogo intercultural.....	49
3.3. Prevención de conflictos con interculturalidad e integración social.....	51
3.4. Hacia un nuevo humanismo ¿realmente podemos vivir juntos?.....	59
Capítulo 4. Aprendizaje como integrador social, a partir de la experiencia, la interacción y la creación.....	64
4.1. Integración social comunitaria en ambientes educativos no formales.....	64
4.2. Habilidades del siglo XXI y el aprendizaje expansivo.....	67
4.3. El aprendizaje como experiencia, como intercambio y creación.....	73
4.4. El espacio, el juego y el arte. Colectivo Tráfico Libre de Conocimiento...	77
4.5. El juego como espacio social de aprendizaje, vínculos y convivencia.....	80
Capítulo 5. Jóvenes: poder en movimiento, periodismo, diálogo y comunicación.....	86
5.1. Comunicación y estrategias de control.....	86

5.2. Movimientos sociales a través de las redes de comunicación e información.....	90
5.2.1. Ejército Zapatista de Liberación Nacional en México.....	91
5.2.2. Primavera árabe, revolución egipcia.....	93
5.2.3. Movimiento 15-M en España.....	96
5.3. Periodismo ciudadano, periodismo móvil y ciudadanía global.....	99
5.4. El sujeto como actor social, democracia, pluralismo y el actual discurso de odio.....	103
Capítulo 6. Metodología.....	109
6.1. Metodología investigación acción participativa.....	109
6.2. Diseño metodológico, fases de investigación y fases de análisis.....	114
6.3. Teoría de la actividad, análisis del aprendizaje.....	117
6.4. Categoría de análisis.....	121
6.5. Consideraciones éticas.....	131
Capítulo 7. Campo empírico del proyecto.....	134
7.1. Etapa 1. Piloto. Cabo Verde.....	134
7.1.1. Participantes.....	134
7.1.1.1. Grupo de estudio.....	134
7.1.1.2. Grupo de mediadores y organizadores.....	135
7.1.1.3. Habitantes de Bela Vista, Cabo Verde.....	135
7.1.2. Procedimiento de invitación de los participantes y mediadores en el proyecto.....	135
7.1.3. Permanencia de los participantes en el proyecto.....	136
7.1.4. Ubicación y características.....	136

7.1.5. Fechas y duración	137
7.1.6. Actividades.....	137
7.1.7. Recolección y métodos de análisis de datos.....	138
7.2. Etapa 2. Estudio. Portugal.....	141
7.2.1. Participantes.....	141
7.2.1.1. Grupo de estudio.....	141
7.2.1.2. Grupo de mediadores y organizadores.....	142
7.2.1.3. Habitantes de Amadora Lisboa.....	143
7.2.2. Procedimiento de invitación de los participantes en el proyecto.....	143
7.2.3. Permanencia de los participantes en el proyecto.....	144
7.2.4. Ubicación y características.....	146
7.2.5. Fechas y duración.....	147
7.2.6. Actividades.....	147
7.2.7. Recolección y métodos de análisis de datos.....	149
Capítulo 8. Análisis y resultados.....	157
8.1. Esquema de resultados.....	157
8.2. Esquema de análisis.....	159
8.2.1. Proceso de análisis A.....	160
8.2.1.1. Estructura de la aplicación de las actividades.....	160
8.2.1.2. Tipologías de dinámicas y escenarios.....	163
8.2.1.3. Análisis de las actividades.....	164
8.2.2. Proceso de análisis B.....	175
8.2.2.1. Estudio de fuentes de datos por categoría de análisis...	175

8.2.2.1.1. Etapa 1, Cabo Verde.....	175
8.2.2.1.2. Etapa 2, Amadora	178
8.2.2.2. Análisis del sistema de actividad.....	180
8.2.2.2.1. Etapa 1, sistema de actividad de Cabo Verde.....	180
8.2.2.2.2. Etapa 2, sistema de actividad de Amadora.....	184
8.2.2.3. Análisis de los aprendizajes.....	189
8.3. Resultado 1.....	200
8.4. Resultado 2.....	206
8.5. Resultado 3.....	211
8.5.1. Actividades de comunicación, expresión y diálogo.....	212
8.5.2. Competencias, habilidades y capacidades.....	222
8.5.3. Recomendaciones de acción.....	226
Capítulo 9. Conclusiones y reflexiones finales.....	233
Bibliografía.....	240
Referencias bibliográficas.....	250
Anexos.....	258

Índice de figuras

Figura 1. Estructura general del proyecto.....	10
Figura 2. Elementos de alfabetización mediática e informacional.....	20
Figura 3. Modelo conceptual de la alfabetización mediática e informacional.....	21
Figura 4. Cinco leyes de alfabetización mediática e informacional.....	23
Figura 5. Proporción del medio de acceso y consumo de noticias a través de teléfonos inteligentes.....	27
Figura 6. Estructura de los criterios de evaluación de alfabetización mediática.....	31
Figura 7. Población de migrantes internacionales.....	47
Figura 8. Gráfica de aumento de número de migrantes internacionales desde 1990 al 2015.. ..	48
Figura 9. Modelo MILID.....	51
Figura 10. Habilidades para el siglo XXI.....	68
Figura 11. Investigación acción participativa.....	110
Figura 12. Espiral cíclica autorreflexiva, estructura del diseño metodológico, fases de investigación, análisis e implementación de las etapas del proyecto.....	111
Figura 13. Relaciones recursivas de la mediación social que la investigación acción tiene como objetivo transformar.....	112
Figura 14. Ciclos de la investigación acción.....	115
Figura 15. Fases del diseño, investigación, y análisis de datos continuos de la implementación de las actividades durante todas las etapas del proyecto.....	116
Figura 16. Estructura de un sistema de actividad humana.....	118
Figura 17. Adaptación de la estructura de un sistema de actividad humana con los actores generales del proyecto.....	119

Figura 18. Modelo de aprendizaje expansivo, dos sistemas de actividad interactivos, tercera generación de teoría de la actividad.....	120
Figura 19. Esquema de resultados.....	158
Figura 20. Esquema de análisis.....	159
Figura 21. Estructura general de las actividades aplicadas.....	161
Figura 22. Adaptación de la estructura del sistema de actividad humana, sistema de actividad de los participantes directos (Etapa 1).....	181
Figura 23. Adaptación de la estructura del sistema de actividad humana, sistema de actividad de los mediadores (Etapa 1).....	183
Figura 24. Adaptación de la estructura del sistema de actividad humana, sistema de actividad de los participantes directos (Etapa 2).....	185
Figura 25. Adaptación de la estructura del sistema de actividad humana, sistema de actividad de los mediadores (Etapa 2).....	187
Figura 26. Esquema del Resultado 3, Etapa 3.....	211
Figura 27. Actividades de diálogo, comunicación y expresión.....	213
Figura 28. Competencias, habilidades y capacidades de los jóvenes con los media.....	223
Figura 29. Recomendaciones de acción.....	227

Índice de tablas

Tabla 1. Categoría alfabetización mediática e informacional.....	124
Tabla 2. Categoría integración social.....	125
Tabla 3. Categoría trabajo en equipo.....	125
Tabla 4. Categoría motivación.....	126
Tabla 5. Categoría participación activa.....	126
Tabla 6. Categoría libertad de creación.....	126
Tabla 7. Categoría resolución de problemas.....	127
Tabla 8. Categoría pensamiento crítico y reflexivo.....	127
Tabla 9. Categoría expresión plástica, artística, corporal.....	128
Tabla 10. Categoría creatividad.....	128
Tabla 11. Categoría expresión personal o colectiva.....	128
Tabla 12. Categoría diversión.....	129
Tabla 13. Categoría proponer, sugerir, hacer observaciones.....	129
Tabla 14. Categoría aprendizaje generado.....	130
Tabla 15. Categoría conciencia social y cultural.....	131
Tabla 16. Categoría interacción entre jóvenes y mediadores.....	131
Tabla 17. Fuentes para el análisis de datos en Cabo Verde.....	139
Tabla 18. Participantes directos en Amadora.....	145
Tabla 19. Fuentes para el análisis de datos en Amadora.....	150
Tabla 20. Recursos instrumentales e instrumentos de observación.....	155
Tabla 21. Análisis de la actividad 1.....	165
Tabla 22. Análisis de la actividad 2.....	166
Tabla 23. Análisis de la actividad 3.....	167

Tabla 24. Análisis de la actividad 4.....	168
Tabla 25. Análisis de la actividad 5.....	169
Tabla 26. Análisis de la actividad 6.....	170
Tabla 27. Análisis de la actividad 7.....	171
Tabla 28. Análisis de la actividad 8.....	172
Tabla 29. Análisis de la actividad 9.....	173
Tabla 30. Análisis de la actividad 10.....	174
Tabla 31. Estudio de fuentes de datos por categoría de análisis. Etapa 1. Cabo Verde.....	177
Tabla 32. Estudio de fuentes de datos por categoría de análisis. Etapa 2. Portugal.....	179
Tabla 33. Análisis del aprendizaje, categoría de análisis y competencias. Uso, evaluación y creación con la tecnología y los medios de comunicación e información.....	191
Tabla 34. Análisis del aprendizaje, categoría de análisis y competencias. Desarrollo de temas de interés y problemáticas del entorno.....	193
Tabla 35. Análisis del aprendizaje, categoría de análisis y competencias. Conciencia social y cultural a partir del trabajo con la comunidad.....	194
Tabla 36. Análisis del aprendizaje, categoría de análisis y competencias. Integración social a partir del trabajo en equipo.....	195
Tabla 37. Análisis del aprendizaje, categoría de análisis y competencias. Motivación.....	196
Tabla 38. Análisis del aprendizaje, categoría de análisis y competencias. Debates, comunicación y respeto de opiniones.....	197

Tabla 39. Análisis del aprendizaje, categoría de análisis y competencias.

Importancia de las actividades del proyecto, otras formas de aprendizaje

y el vínculo de la escuela con la comunidad.....198

Tabla 40. Actividad 1.....214

Tabla 41. Actividad 2.....215

Tabla 42. Actividad 3.....216

Tabla 43. Actividad 4.....217

Tabla 44. Actividad 5.....218

Tabla 45. Actividad 6.....219

Tabla 46. Actividad 7.....219

Tabla 47. Actividad 8.....220

Tabla 48. Actividad 9.....221

Tabla 49. Actividad 10.....221

Índice de Anexos

Anexo A. Documento autorización de imagen y participación en el proyecto por parte de los jóvenes.....	258
Anexo B. Plano de actividades iniciales Cabo Verde, Etapa 1.....	259
Anexo C. Diario de investigación de Cabo Verde, Etapa 1.....	261
Anexo D. Formato de los relatorios realizados por los mediadores y el investigador para el análisis de datos, Cabo Verde, Etapa 1.....	264
Anexo E. Plano de actividades iniciales Portugal, Etapa 2.....	267
Anexo F. Diario de investigación de Portugal, Etapa 2.....	273
Anexo G. Formato de los relatorios realizados por los mediadores y el investigador para el análisis de datos, Portugal, Etapa 2.....	286
Anexo H. Guión de observaciones para el investigador y los mediadores durante las actividades	287
Anexo I. Guión de entrevistas para aplicar a los mediadores.....	288
Anexo J. Guión de entrevistas de grupos focales para aplicar a los jóvenes.....	291

Lista de abreviaturas

AI	Alfabetización Informacional
ALFIN	Alfabetización Informacional
AM	Alfabetización Mediática
AMI	Alfabetización mediática e informacional
ATC21s	Assessment and Teaching of 21st Century Skills
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CICVB	Centro de Intervenção Comunitária de Bela Vista
CIGEF	Centro de Investigação em Género e Família
CMP	Câmara Municipal da Praia
DAES	Departamento de Asuntos Económicos y Sociales
DI	Diálogo Intercultural
ECRI	European Commission against Racism and Intolerance
ESF	European Science Foundation
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
GAPMIL	Global Alliance for Partnerships on Media and Information Literacy
GIS	Grupo de Intervenção Social
IA	Inteligencia Artificial
IAP	Investigación Acción Participativa
IOM	International Organization for Migration
LIDIA	Literacia Digital de Adultos
MIL	Media and Information Literacy
MILID	Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos

OIM	Organización Internacional para las Migraciones
OMCV	Organização das Mulheres de Cabo Verde
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PRI	Partido Revolucionario Institucional
RID	Red Iberoamericana de Docentes
RTC	Radiotelevisão Caboverdiana.
TCV	Televisão de Cabo Verde
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TLC	Tráfico Libre de Conocimiento
TLCAN	tratado de Libre Comercio de América del Norte
UN	United Nations
UN DESA	United Nations Department of Economic and Social Affairs
UNAOC	United Nations Alliance of Civilizations
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organ
UNICV	Universidad de Cabo Verde
UNITWIN	University Twinning and Networking Programme

Glosario

Alfabetización mediática e informacional

Es un conjunto de competencias que capacita a los ciudadanos para acceder, recuperar, comprender, evaluar, usar, para crear y compartir información y contenido de medios en todos los formatos, utilizando diversas herramientas, de manera crítica, ética y efectiva, para participar y actuar en actividades personales, profesionales y sociales.

Aprendizaje expansivo

Se enfoca a todos los elementos, conocimientos y habilidades que son resultado de las transformaciones surgidas en el aprendiz. Estas transformaciones se caracterizan por estar en constante cambio. El aprendizaje no es algo aislado ni definido, se transforma y se crea por la intervención de los sujetos, del contexto, la comunidad, y de diversos factores componentes de la interacción.

Es en donde una persona o un grupo radical comienzan a cuestionar el sentido y el significado del contexto, y se comienza a construir una alternativa de contexto más amplia. El aprendizaje III es esencialmente un esfuerzo colectivo (...) El objeto de la actividad de aprendizaje expansivo es toda la actividad del sistema en el que los aprendices están comprometidos. La actividad de aprendizaje expansivo produce nuevos patrones culturales de actividad.

Brecha digital

Es la separación que existe entre las personas (comunidades, estados, países...) que utilizan las TICs, como una parte rutinaria de su vida diaria y aquellas que no tienen acceso a las mismas y que aunque las tengan, no saben como utilizarlas.

Ciudadanía global

Es una forma de entender, actuar y relacionarse con los demás y el medio ambiente en el espacio y el tiempo, basado en valores universales, a través del respeto a la diversidad y el

pluralismo. En este contexto, la vida de cada individuo tiene implicaciones para las decisiones cotidianas que conectan lo global con lo local, y viceversa.

Comunicación

Es el intercambio de información entre emisores y receptores, es una o varias formas de interacción y de transmisión de mensajes de manera efectiva, en la cual se genera y se trabaja principalmente una empatía y asertividad entre los participantes. La comunicación es también un relato de la experiencia, el hacer comunicación es crear, entender y transmitir.

Comunidad intercultural

Es una definición más integradora de lo que es comúnmente el significado de la comunidad. Es así que en vez de ver la comunidad como un grupo cerrado o aislado de personas, con determinadas costumbres y tradiciones, se ve a la comunidad donde convergen, existen y conviven varias y múltiples identidades.

Conciencia social

Conocimiento e información pre-adquirida o adquirida *in situ* en el contexto. Es entender, conocer e interactuar con el contexto en donde se vive, conocer sus problemáticas, conocer el yo como individuo y el nosotros como comunidad o sociedad, ayuda a formar una conciencia social de lo que se es como individuo y como colectivo para formar una crítica constructiva del contexto.

Creatividad

Es la manera de tener una curiosidad por las cosas, por saber lo que son, como funcionan, su origen, sus posibilidades de modificación, es el interés en experimentar, de conocer cosas nuevas o diferentes. Es la forma en la cual se estimula la imaginación por medio del crear sin el miedo al error, por medio de la utilización de cualquier técnica, elemento, dinámica o tecnología empleada.

Diálogo

Es una forma de comunicación entre dos o más personas, es respetar las opiniones del otro y poder tener una comunicación e interacción a pesar de las diferencias. El diálogo es un promotor para prevenir conflictos, intolerancia y violencia. Conlleva a su vez a un pluralismo, en el cual varios grupos sociales pueden vivir en una vida democrática a partir de una participación, aceptación y reconocimiento de las diferentes formas de pensamientos existentes.

Discursos de odio

Es el fomento, promoción o instigación en cualquiera de sus formas, al odio, la humillación o el menosprecio así como el acoso, descrédito, difusión de estereotipos negativos, estigmatización o amenaza; uso que no solo tiene por objeto incitar a que se cometan actos de violencia, intimidación, hostilidad o discriminación, sino también actos que cabe esperar razonablemente que produzcan tal efecto; y motivos que van más allá de la raza, color, idioma, religión o creencias, nacionalidad, origen étnico o nacional y ascendencia.

Diversidad cultural

Además de ser la variedad de culturas existentes, esta debe definirse como la capacidad de mantener la dinámica del cambio en los ciudadanos, ya sean individuos o grupos. Es la capacidad de mantener la dinámica del cambio constantes en las que se vive.

Educación no formal

Es un tipo de educación no institucionalizado. Es toda actividad organizada y duradera, que no se sitúa en el marco de los sistemas educativos formales integrados por centros de enseñanza y otras instituciones educativas formalmente establecidas.

Entornos vulnerables

Son aquellas personas o grupos de personas que tienen algún tipo de desigualdad o exclusión, entre las personas de los entornos vulnerables se tienen: los grupos que necesitan

ser incluidos, entre ellos: niños que trabajan, niñas y mujeres indígenas, discapacitados, minorías raciales, religiosas y étnicas, poblaciones rurales, población en condición de pobreza y adolescentes y adultos analfabetas.

Expresión

La expresión es saber conocerse, tener el conocimiento de uno mismo, saber expresar sentimientos, ideas, opiniones individuales y colectivas. El autoconocimiento, autoexpresión y expresión colectiva, son elementos que deben ser desarrollados en los jóvenes, estas son primordiales para poder ser capaces de crear comunicación a una o más personas de manera ecuánime.

Identidad

La identidad es un conjunto de características o diferencias de un individuo o de varios individuos. Las identidades no son fijas y se encuentran en constantes procesos de cambio y transformación como sucede en el entorno global, las identidades se modifican con las interacciones del espacio y se transforman con las vivencias, con los cambios en los que se vive, con las ciudades que en las que se transitan, con los grupos de personas con quienes se convive, con las tradiciones y con las costumbres del país donde se vive.

Integración social

Es un proceso para mantener relaciones sociales pacíficas, la cual conlleva una comunicación, un diálogo, empatía, asertividad, respeto y aceptación por las diferencias multiculturales.

El objetivo de la integración social es crear "una sociedad para todos", en la que cada individuo, cada uno con derechos y responsabilidades, tenga un papel activo que desempeñar. Una sociedad tan inclusiva debe basarse en el respeto de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, la diversidad cultural y religiosa, la justicia social y las necesidades

especiales de los grupos vulnerables y desfavorecidos, la participación democrática y el estado de derecho.

Interculturalidad

Es la interacción y el hecho de involucrar relaciones entre diferencias culturales, crear un intercambio y un diálogo con respeto.

Las capacidades interculturales pueden desarrollarse como herramientas para ayudar a nivelar el terreno del encuentro entre personas de diferentes culturas, sobre la base de una estricta igualdad de derechos y una conciencia de que no se trata tanto de culturas sino de personas, individuos y grupos, con sus complejidades y múltiples lealtades: quienes participan en el proceso de diálogo.

Libertad de expresión

La libertad de expresión es uno de los derechos universales esenciales en la vida del ser humano. Es la libertad sin represalias de demostrar y difundir las opiniones e ideas del ser humano.

Multiculturalidad

La multiculturalidad es la diversidad cultural que existe en un determinado lugar.

Nuevo humanismo

El nuevo humanismo sugiere la creación de una sociedad más inclusiva, en la que todos los humanos tengan la oportunidad de acceder al conocimiento y a una educación de calidad, y así cada voz se escuche en el diálogo universal. El nuevo humanismo en la sociedad global debe priorizar un nuevo sentido de respeto por la multiplicidad y la diversidad cultural, y debe apoyar el desarrollo de los medios con el objetivo de consolidar la nueva cultura de paz, pensamiento crítico y reflexivo.

Periodismo ciudadano

Se refiere a la capacidad de las personas por medio de la utilización de los medios digitales, para interactuar y remodelar noticias y contenido, al proporcionar su propia información, comentario o perspectiva.

Es el poder que tienen las personas para crear colectividades, generar participación y generar un compromiso político a través de los medios de comunicación e información. Conlleva en sí, ser ciudadanos globales, ya que se genera una participación activa de acciones reales en la cual, los ciudadanos son portavoces y creadores de sus propios medios de comunicación e información, por medio del respeto a la diversidad y al pluralismo.

Pluralismo

Es donde varios grupos sociales, pueden vivir en una vida democrática a partir de una participación, aceptación y reconocimiento de las diferentes formas de pensamientos existentes.

La educación pluralista y los enfoques participativos del aprendizaje pueden ser de gran importancia para el desarrollo de competencias interculturales, tomar conciencia de la naturaleza relativa de la propia cultura y aprender a distinguir lo que une en lugar de lo que separa. Dichas competencias van más allá de la mera capacidad de "vivir juntos", ya que implican, además de la tolerancia que hace a los seres humanos capaces de vivir en paz, implica en una verdadera capacidad de estar abiertos a las diferencias, de trascender lo que hace ser quienes somos, así como también de conocer a otros como son.

Introducción

Actualmente, el acceso a los medios de comunicación virtual permite una gran variedad de actividades para sus usuarios a nivel global. Los jóvenes ubicados en lugares aislados de centros urbanos, distantes de los espacios de educación formal y prestación de servicios, cuando tienen acceso a la tecnología o al Internet, tienen la oportunidad de aprender y estudiar de manera autónoma. Con estos factores surgen las siguientes preguntas: ¿Se enseña a los jóvenes cómo analizar información o cómo usar la tecnología? ¿Cómo es que las personas se vuelven críticos y analíticos de los medios de comunicación e información? ¿Qué papel tiene el acceso a la tecnología de comunidades o ambientes socialmente vulnerables?

Esta problemática identificada y las preguntas formuladas sirvieron de base para la estructuración de la presente investigación. Fue así que fue posible comprender que más que llevar una infraestructura tecnológica a localidades vulnerables en ambientes con exclusión social y digital, sería necesario implementar una alfabetización mediática e informacional, que implica el empoderamiento de los ciudadanos para el uso, el entendimiento, la evaluación y el análisis de los contenidos informativos y mediáticos.

Simultáneamente, la implementación de este tipo de alfabetización en ambientes vulnerables y en comunidades que hoy soportan desigualdades y exclusiones sociales, permite trabajar una integración social y una interculturalidad generadora de respeto, comunicación, diálogo, aceptación y adaptabilidad en las diferencias culturales. En este sentido ¿Cómo se puede criar una alfabetización mediática e informacional, una integración social y una interculturalidad con jóvenes?

A partir de esta pregunta y de los problemas antes identificados, fueron estructurados los objetivos del proyecto de investigación: (i) en identificar y caracterizar el papel de las tecnologías en la creación de estrategias y metodologías de trabajo de expresión,

comunicación y diálogo, como medio para implementar integración social e interculturalidad. Las estrategias implementadas consistieron en la creación de videos, entrevistas con la comunidad, noticias, reportajes, cartografías, dinámicas de grupo, animaciones digitales, debates y revistas; (ii) el segundo objetivo consistió en la caracterización de la forma de como fue desarrollado el aprendizaje a partir de la implementación de las estrategias y metodologías antes descritas.

(iii) el tercer objetivo surge a partir de los dos objetivos anteriores y se enfoca en crear una propuesta de alfabetización mediática e informacional, de integración social e interculturalidad con jóvenes en ambientes vulnerables para implementar en ambientes educativos no formales.

La fase de la investigación de campo, para la realización de los objetivos anteriores, se caracterizó de dos etapas, una primera en Cabo Verde y la segunda en Portugal. En cada una de las etapas se contó con la participación de mediadores que apoyaron las actividades y los jóvenes quienes realizaron las mismas. Las localidades en Cabo Verde y Portugal compartían características de bajos recursos económicos, vulnerabilidad y multidiversidad cultural.

La teoría de la actividad y el aprendizaje expansivo (Engeström, Y., 1987) fueron utilizados como framework conceptual y de análisis. Lo cual permitió identificar y analizar los componentes, sujetos, interacciones y procesos que forman parte de la construcción del aprendizaje. Se realizó un análisis también a través del hacer y a través de la experiencia del hacer. Del hacer como acción del sujeto y de los sujetos integrantes de un entorno determinado, para permitir una integración más significativa y eficaz de estos colectivos.

La metodología empleada fue de investigación acción participativa (McIntyre, A., 2008) en la cual los recursos de recopilación y análisis de datos usados fueron las entrevistas de grupos focales, los productos realizados por el grupo, las sesiones de debates, las

entrevistas individuales realizadas a los mediadores, el diario de investigación y los relatorios.

Dentro del campo teórico fue necesario realizar una selección de temas específicos para desarrollar la estructura de los capítulos, se identificaron y fusionaron diversas ramas de estudio que se ligan directamente con el campo empírico del proyecto. Para el análisis tanto en el campo empírico como en el campo teórico, fueron utilizadas diversas fuentes; como la experiencia de la autora en su recorrido profesional y de tipo secundario como libros, artículos, estudios, reportes europeos e internacionales.

En el desarrollo de los capítulos, se presenta un orden que no corresponde a un estudio e historia lineal de los términos o acontecimientos de cada tema desarrollado. Se sitúa al lector en puntos históricos y eventos claves para el abordaje de los temas y objetivos de la tesis, haciendo a su vez referencia de terminologías y conceptos de origen formal, de un modo que permita una lectura circular.

El Capítulo 1 “Encuadramiento de estudio”, se conforma por la contextualización, los problemas, preguntas y objetivos de investigación, y a su vez se hace una explicación de la estructura, etapas y fases generales del proyecto.

Del Capítulo 2 al Capítulo 5 se encuentra la fundamentación teórica, los cuales están divididas en cuatro partes principales. En el Capítulo 2 “Alfabetización mediática e informacional, fake news y acciones globales”, se hace un encuadramiento a los términos, orígenes, objetivos y competencias de la alfabetización mediática e informacional (AMI). Se habla de las fake news, la privacidad y la seguridad en la era de la desinformación y se hace referencia a algunos ejemplos de acciones internacionales con resultados positivos bajo la lectura de la autora de esta investigación.

En el Capítulo 3 “Entornos vulnerables, en busca de un diálogo intercultural y una integración social” se identifican las características y algunas de las causas de los ambientes

vulnerables y en exclusión social. Se hace referencia a la necesidad de un nuevo humanismo a partir de los contextos globales y diferencias culturales actuales, se habla de las migraciones, las problemáticas de la diversidad cultural, la falta de acceso digital, de integración social y diálogo intercultural.

En el Capítulo 4 “Aprendizaje como integrador social, a partir de la experiencia, la interacción y la creación” se reflexiona sobre formas alternativas de adquirir conocimiento y aprendizaje. Se hace referencia a las habilidades necesarias del siglo XXI, los ambientes educativos no formales, al *aprendizaje expansivo* y de los aprendizajes que se generan a partir del hacer y la experiencia como acción del sujeto, del espacio y de los integrantes en un contexto determinado. A su vez se hace referencia al colectivo Tráfico Libre de Conocimiento y a las actividades del proyecto de investigación, en las cuales se emplea el juego y la intervención del espacio como generadoras de interconexiones, experiencias y aprendizajes.

El Capítulo 5 “Jóvenes: poder en movimiento, periodismo, diálogo y comunicación”, se hace hincapié de varios eventos históricos y de la importancia de la ciudadanía, compromiso político, colectividades, participación a través de los medios de comunicación e información. Se hace hincapié en cómo los jóvenes pueden ser creadores activos y participativos en su entorno a partir de la tecnología y el periodismo móvil. Ser a su vez portadores de diálogo y ser ejemplo para prevenir conflictos, violencia e intolerancia entre las diferencias culturales actuales y ser también los portavoces para generar paz y democracia.

En el Capítulo 6 se especifica la estructura metodológica utilizada en el desarrollo del proyecto, los ciclos, etapas, el diseño metodológico, las fases de investigación y de análisis. De igual manera se hace referencia al análisis del aprendizaje, las estructuras de los sistemas de actividad empleadas, las categorías de análisis utilizadas en cada una de las etapas del proyecto, así como también las consideraciones éticas.

En el Capítulo 7 se muestra el campo empírico del proyecto, el cual está constituido por dos etapas, la Etapa 1 que refiere al piloto desarrollado en Cabo Verde, y la Etapa 2 que hace referencia en el estudio realizado en Portugal. Dentro de cada subtema, se mencionan las características del desarrollo de cada etapa, en el cual se explican cada uno de los elementos tales como los participantes, la ubicación, fechas, actividades y la recolección de análisis de datos empleados.

El Capítulo 8 “Análisis y resultados” contiene el esquema de análisis en el cual se explican los procesos de análisis usados, así como también los estudios referentes a cada etapa del proyecto. De igual manera se muestra el esquema de resultados, explicando a detalle cada uno de los tres resultados del proyecto de investigación.

La tesis finaliza con el capítulo de conclusiones, reflexiones y recomendaciones finales, además de las referencias bibliográficas y anexos.

Capítulo 1.

Encuadramiento de estudio

En el presente capítulo se hace referencia al encuadramiento de estudio del proyecto *Alfabetización mediática e informacional e integración social con actividades de expresión, comunicación y diálogo en entornos vulnerables. Interculturalidad con jóvenes en ambientes educativos no formales*. El cual está integrado por la contextualización y problema de investigación, por las preguntas de investigación, los objetivos, la estructura general del proyecto, el fundamento de las actividades, los antecedentes del proyecto, y la selección de los grupos de estudio.

1.1. Contextualización y problema de investigación

El problema de investigación surge a partir de la necesidad de comprender cómo integrar dinámicas para una alfabetización mediática e informacional, una integración social y un diálogo intercultural con jóvenes de entornos vulnerables en ambientes de aprendizaje no formales.

Actualmente la brecha digital va aunada a una brecha social y es mayor en localidades que se encuentran de alguna manera excluidas, hoy en día a nivel mundial la exclusión social ya sea educativa, económica, digital y/o cultural sigue estando presente. Vivimos en una sociedad globalizada, con grandes flujos migratorios y entornos multiculturales, en los que en algunos países se carece de programas o estrategias de integración eficaces. Y aunque se han creado alternativas como el colocar infraestructura y equipamiento tecnológico, la impartición de talleres de inclusión digital o la creación de centros comunitarios digitales, la realidad es que en muchos casos no han sido efectivos.

Independientemente que en estos entornos se cuente con poca o no se tenga acceso tecnológico, más que una inclusión digital es necesario una alfabetización mediática e informacional. Las diferencias entre estos dos términos van enfocados no solo al saber

trabajar con los medios de comunicación e información a nivel técnico como lo especifica la alfabetización digital, sino con la alfabetización mediática e informacional que está enfocada en trabajar con los contenidos y manejo de la información, haciéndolos a su vez ciudadanos activos y críticos digitalmente, que son esenciales en esta nueva era de transformaciones.

Es necesario encontrar estrategias tanto en contextos educativos formales como en los no formales para crear dinámicas más activas y colaborativas entorno a la utilización adecuada de la tecnología y llevar a los jóvenes hacia aprendizajes por medio de los nuevos medios. Porque si nos cuestionamos ¿Realmente sabemos analizar esta información? ¿Somos conscientes y críticos con la información mediática con la que vivimos? ¿Alguien nos prepara para analizar estos nuevos medios? En términos de acceso tecnológico, si nos centramos en un ciudadano con acceso pleno de las tecnologías (que podríamos categorizar de clase económica media, o media-alta) tiene por lo menos posibilidad de seleccionar las fuentes de información las cuales se les brinda día a día. Y aunque el acceso tecnológico no significa que la persona tenga una alfabetización mediática e informacional, las personas con mejores posibilidades económicas pueden tener más oportunidades de selección. En ese sentido ¿Qué sucede con el sector de la población, que con su acceso económico y como consecuencia del mismo, el acceso tecnológico es limitado?

La problemática del acceso a la educación y a la tecnología sigue presente en muchas partes del mundo, por lo que no solo hay que preocuparnos por la manera de introducir la tecnología, sino en crear ciudadanos críticos en este nuevo universo de la información en la educación creando iniciativas educativas en zonas con difícil acceso educativo. Enseñar a las personas a ser críticos y activos en los procesos de análisis y creación de información.

Si el problema está en las desigualdades dentro de los gobiernos, no hay que esperar que ésta o las instituciones cambien para comenzar a hacer modificaciones por un bien en el aprendizaje de los jóvenes. Hay que comenzar desde hoy, promover actividades para que los

jóvenes sean ciudadanos digitales, sujetos activos con pensamiento crítico y crean conocimiento y aprendizaje. “El crecimiento y desarrollo individual infantil es la base del desarrollo de un país” (Yoshikawa, 2015). El proyecto de Wagner y Kozma (Wagner, D. A., & Kozma, R., 2003) sobre el uso de tecnologías de información y comunicación en la educación en poblaciones pobres, sostiene que el problema principal en la alfabetización informática es la calidad de los programas en su relación con las necesidades de los jóvenes y adultos. Es por este motivo que es necesario crear dinámicas y acciones con ayuda de la tecnología, que integren una inclusión digital y social en estos entornos excluidos integrando las principales necesidades e intereses de las personas.

De esta manera con este proyecto de investigación, se propone trabajar en contextos educativos no formales para llegar a más personas e integrar a la comunidad y trabajar desde las posibilidades socioeconómicas que tenga cada uno. Trabajar con jóvenes desde sus ambientes multiculturales para crear un diálogo intercultural y una integración social a partir de diversas estrategias de expresión, comunicación y diálogo de temas de interés de su entorno y miembros de la localidad que junto con la tecnología puedan generar así una integración más significativa, eficaz y colectiva.

1.2. Preguntas de investigación

- ¿Qué estrategias y metodologías de trabajo se pueden usar para que junto con la tecnología, se pueda generar una integración social y una interculturalidad?
- ¿Cómo es desarrollado el aprendizaje de los jóvenes, a través de actividades de alfabetización mediática e informacional, de integración social y de diálogo intercultural?
- ¿De qué manera se puede crear una alfabetización mediática e informacional y una integración social de una población juvenil, multicultural y/o en exclusión social en un ambiente de aprendizaje no formal?

1.3. Objetivos

- Identificar y caracterizar el papel de las tecnologías en la creación de estrategias y metodologías de trabajo de expresión, comunicación y diálogo, como medio para implementar integración social e interculturalidad.
- Caracterizar la forma de cómo es desarrollado el aprendizaje con actividades enfocadas hacia una alfabetización mediática e informacional, una integración social y un diálogo intercultural.
- Crear una propuesta de alfabetización mediática e informacional, de integración social e interculturalidad con jóvenes en ambientes vulnerables para implementar en ambientes educativos no formales.

1.4. Estructura general del proyecto

Como se muestra en la Figura 1, la estructura general del proyecto estuvo compuesta por tres etapas. En la primera etapa se realizó un piloto en Cabo Verde, el cual fue el punto de partida de aplicación de las actividades, de su estudio y de su análisis para su aplicación posterior en la segunda etapa en el estudio en Portugal y que posteriormente daría como resultado a la tercera etapa con los resultados y la propuesta final.



Figura 1. Estructura general del proyecto.

Desde una perspectiva de análisis, no se realizó un estudio de comparación de las dos etapas (Etapa 1 y Etapa 2), lo que se realizó fue obtener los resultados de cada una de las etapas y así articular ambos. Fueron articulados los elementos usados para resolver las preguntas de investigación, analizar su funcionamiento en las dos localidades y así transformar estas dinámicas para resultar una Etapa 3.

En la Etapa 1, se aplicaron un conjunto de seis actividades base en la cual se estudiaron los procesos de implementación, de observación y análisis de las actividades y resultados. Posteriormente estas actividades fueron transformadas y modificadas para su aplicación para la Etapa 2, en la cual se adecuaron al contexto determinado de aplicación y también en relación a los resultados de la Etapa 1.

Así en la Etapa 2 se implementaron un conjunto de diez actividades en las cuales también se estudiaron los procesos de implementación, de observación y análisis de las actividades y resultados. Tanto en el piloto en Cabo Verde como en las actividades del estudio en Amadora se hizo uso de la metodología Investigación Acción Participativa (IAP), metodología continua de investigación, acción y participación entre los integrantes.

A partir de este análisis, se concretó la Etapa 3 compuesta por tres resultados. El Resultado 1, el cual es un análisis de la importancia del uso de estrategias y metodologías de trabajo de expresión, comunicación y diálogo, que junto con la tecnología pueden generar integración social e interculturalidad.

El Resultado 2, se analiza cómo fueron desarrollados los aprendizajes de los jóvenes, a través de las actividades de alfabetización mediática e informacional, de integración social y de diálogo intercultural.

El Resultado 3 es una propuesta de alfabetización mediática e informacional, integración social e interculturalidad con jóvenes en ambientes vulnerables y en entornos educativos no formales. Propuesta que está conformada por diez actividades de diálogo, comunicación y expresión; por diez competencias, habilidades y capacidades de los jóvenes para usar con los medios de comunicación e información; y diez recomendaciones de acción.

De tal forma la Etapa 3 fue resultado del estudio continuo de la Etapa 1 y Etapa 2 del proyecto. A partir de la realización del piloto en Cabo Verde y de su aplicación en el estudio en Portugal, los resultados de la Etapa 3 especialmente las actividades, dinámicas y metodologías del trabajo del Resultado 3, fueron estructurados para que estas actividades y propuestas pudieran ser usada en varios lugares y que los mediadores o profesores que hagan uso de ella, tengan libertad de modificarlas en relación al contexto específico de aplicación.

1.4.1. Fundamento de las actividades.

Las estrategias y metodologías de trabajo de expresión, comunicación y diálogo, con las cuales se buscó implementar una alfabetización mediática e informacional, una integración social y una interculturalidad consistieron en: la creación de videos, entrevistas con la comunidad, noticias, reportajes, cartografías, dinámicas de grupo, animaciones digitales, debates y revistas.

El conjunto de las actividades propuestas, fueron estructuradas a partir de los objetivos del proyecto de investigación. El origen de las mismas es diverso, ya que han sido usadas de forma separadas en varias áreas de estudio como la educomunicación, las artes, la sociología, la inclusión digital, o han sido empleadas en diversos proyectos internacionales.

Para la definición y la selección de las actividades se tuvo como base dos factores, el a) factor teórico y el b) factor práctico.

El a) factor teórico, consistió en la investigación de la bibliografía en relación a los temas principales de investigación de la tesis: i) alfabetización, mediática e informacional, ii) integración social, iii) interculturalidad). Se tubo como base principal la publicación *Alfabetización mediática e informacional. Curriculum para profesores* de la UNESCO. En relación a las dinámicas de grupo aplicadas en el proyecto, un referente fue la publicación *Manual para maestros que lloran por las noches. Libro de siembra de cultura de paz y buen vivir a partir de prácticas que no parecen arte* de la Secretaría de Educación de Guanajuato en México. Y a su vez, como referencia en relación a proyectos y dinámicas internacionales, los cuales se muestran en el Subcapítulo 2.4. de la tesis, son: el proyecto LIDIA, Alfabetización Digital de Adultos, el proyecto Idade Midia, el PLURAL+ Youth Video Festival on Migration, Diversity, & Social Inclusion y el proyecto de la Escuela Audiovisual Infantil.

El b) factor práctico, consistió en los antecedentes de acciones realizados en varios proyectos a nivel internacional y principalmente las acciones y dinámicas realizadas

previamente en Lisboa, Portugal en varios entornos vulnerables y barrios sociales, los cuales se describen en el apartado de la tesis “Antecedentes del proyecto” (Subcapítulo 1.5.).

Posterior a la selección de las actividades a implementar provenientes del a) factor teórico y el b) factor práctico, estas fueron adaptadas y modificadas para su aplicación en el campo empírico del proyecto. Por lo que el conjunto de las actividades corresponden directamente a las necesidades específicas de la investigación y de los grupos de estudio del proyecto, para que a su vez pudiera ser aplicable y adaptable a los recursos disponible de lugar de aplicación futura.

1.4.2. Antecedentes del proyecto.

Los antecedentes y bases de la presente investigación surgieron a partir del trabajo con el colectivo Trafico Libre de Conocimiento (TLC) en México, en el se ha trabajado desde el 2011 con propuestas artístico educativas para crear formas colaborativas de producción, distribución y consumo de información y conocimiento, enfocados específicamente a etnias, grupos indígenas y grupos sociales con bajos recursos económicos.

De manera individual este tipo de actividades se han implementado en Honduras en centros educativos de comunidades de bajos recurso económicos y en España con familias africanas en situación de indocumentados.

En Lisboa, Portugal, se han realizado dinámicas con el Grupo de Intervenção Social (GIS) para generar propuestas de integración social, educativa, artística y digital en barrios sociales de la ciudad.

El Barrio Boavista en colaboración con el grupo Associação Humanitária para a Educação e Apoio ao Desenvolvimento, y el Bairro Social 2 de Maio, ambos en Lisboa, son los lugares donde fueron realizadas diversas acciones. Las características que comparten ambos barrios es que provienen de familias en situación de desempleo, bajos recursos económicos e índices de abandono escolar a temprana edad, por lo que las dinámicas fueron

realizadas en contextos educativos no formales.

En ambos barrios se trabajó con niños y jóvenes con los cuales se introdujeron acciones y dinámicas tales como la creación de animaciones digitales, dinámicas de grupo y realización de entrevistas en la comunidad. Estas actividades fueron un referente base para la definición futura de las acciones finales del proyecto de investigación; a su vez funcionaron como estudio previo de los diversos ambientes educativos no formales que existen en Lisboa, y las relaciones entre los integrantes de cada localidad.

Estos antecedentes prácticos como en los teóricos antes descritos, representaron la base para la selección de las características del grupo de estudio del proyecto de investigación, las cuales se explican en el subcapítulo siguiente.

1.4.3. Selección de los grupos de estudio.

La selección del lugar y los participantes para la realización del campo empírico en las dos etapas del proyecto de investigación fue intencional, ya que se buscaron dos lugares que compartieran tres características en común: que el grupo de estudio fueran jóvenes; que se encontraran en una localidad vulnerable ya sea educativa, social o digital; y que tuvieran una diversidad multicultural (característica que no representó una prioridad).

Las actividades al ser en ambas etapas del proyecto voluntarias y desarrolladas en entornos educativos no formales, hubo una flexibilidad en las edades de los participantes, ya que para no ser excluyentes en relación a la franja etaria de los mismos, las edades oscilaron entre 14 y 30 años.

En relación a la juventud, la Organización Mundial de la Salud (OMS) reconoce como joven a todas las personas entre 15 y 24 años de edad (OMS, 2000, pp.12), de tal forma que las edades de la mayoría de los participantes de ambas etapas del proyecto se encontraron dentro de la escala de edades de la juventud.

En Cabo Verde las edades de los participantes fue de entre los 18 y 30 años, y en Portugal las edades de los participantes fue entre 14 y 18 años.

En la Etapa 1 la cual fue realizada en el barrio de Bela Vista en la ciudad de Praia, en Cabo Verde, surgió a partir de dos factores, por el conocimiento de la comunidad y sus características, y por la invitación en particular para la realización de una actividad.

A partir de la invitación al congreso de la Semana Tecnología Informática e Multimédia, organizada por la Universidade de Cabo Verde y del conocimiento del tema del proyecto de investigación, fue recibida una invitación para realizar una actividad en el barrio de Bela Vista en el Centro de Intervenção Comunitária de Bela Vista. Por lo que posterior de conocer las características del barrio, las cuales comparten los objetivos para la selección inicial, se procedió a realizar la primer etapa del proyecto en este contexto.

En la Etapa 2, en la ciudad de Amadora en Lisboa, Portugal surgió por la búsqueda de centros comunitarios o escuelas que trabajaran con jóvenes y que reunieran las características del proyecto. Posterior a la presentación del proyecto en varios centros y escuelas que compartían las características necesarias, fue en la Escola Secundária da Seomara da Costa Primo localizada en Amadora, donde las autoridades de la misma se encontraron abiertos a la realización de la actividad y en apoyo en las mismas.

Ambas etapas fueron realizadas en un ambiente educativo no formal, y a pesar que en la Etapa 2 en Amadora algunas de las actividades fueron realizadas dentro de la escuela, y los jóvenes procedían de la misma, las actividades no se enmarcaron dentro del curriculum escolar, por lo que fueron independientes a un sistema educativo formal.



Capítulo 2.

Alfabetización mediática e informacional, fake news y acciones globales

En este capítulo se hace referencia a la alfabetización mediática e informacional (AMI) sus orígenes, componentes, definiciones e iniciativas que han desarrollado tanto especialistas como organizaciones e instituciones como la UNESCO. Se contextualizan las causas de la desinformación actual global, las problemáticas causadas por la proliferación de las fake news y a la falta de seguridad en las nuevas plataformas de comunicación e información.

Se hace una reflexión sobre las implicaciones del uso de las redes sociales y el entorno mediático actual y la importancia de la implementación de las competencias AMI. Se enlistan algunos proyectos internacionales que se han implementado en el área de educación como la implementación de curriculum para profesores, de inclusión digital, acciones de comunicación y educación con jóvenes, trabajos en entornos comunitarios así como también de festivales globales con el objetivo de participación digital y mediática activa ciudadana.

2.1. Alfabetización mediática e informacional

El almacenamiento, la transferencia y el acceso a la información es más fácil hoy en día en gran parte de los países; ahora las personas pueden conectarse desde cualquier sitio a la Red con cualquier dispositivo móvil, aprender y estudiar en cualquier momento o lugar. Pero ¿Realmente se está enseñando a los jóvenes a cómo analizar la información o cómo usar la tecnología? ¿Hay alguna área de estudio que esté enfocada en resolver esta preocupación?

A partir de estas preguntas se han creado iniciativas para integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación más allá de un solo uso técnico; así también se han empleado varias terminologías en diversas partes del mundo para designar las diferentes necesidades entorno a la educación y a la tecnología.

Para mencionar algunos términos que han enlazado tanto a la educación con la tecnología en

diversas partes del mundo, está la alfabetización mediática; alfabetización informacional; alfabetización digital; alfabetización tecnológica; alfabetización de noticias; alfabetización computacional; alfabetización en Internet.

Esta gran variedad de términos que engloban tanto la tecnología y la educación, han sido usadas y empleadas con iniciativas y acciones de manera internacional. A pesar que estas terminologías comparten objetivos generales como educar en relación a los medios de masa, algunas veces han generado confusiones en relación al uso de la terminología correcta en diversas áreas geográficas. Ejemplo de ello tenemos a la *alfabetización mediática* que en Europa se le llama *educación mediática*, en los Estados Unidos es nombrada como *media literacy* y en el contexto Latinoamericano es llamado *educomunicación* (Durán, T., 2016).

En el 2008 la UNESCO y un conjunto de especialistas, que posteriormente en el 2013 formaron la Global Alliance for Partnerships on Media and Information Literacy (GAPMIL), decidieron agrupar estas terminologías en relación a su vez de las principales necesidades globales actuales entorno a las TIC y la educación con el concepto de alfabetización mediática e informacional, que en inglés significa Media and Information Literacy (MIL) definiéndola como:

MIL is defined as a set of competencies that empowers citizens to access, retrieve, understand, evaluate and use, to create as well as share information and media content in all formats, using various tools, in a critical, ethical and effective way, in order to participate and engage in personal, professional and societal activities.

(UNESCO, 2013, pp. 29)

El término AMI fue compuesto por la Alfabetización Mediática (AM) que en términos generales se enfoca a comprender y usar todo lo que atiende a los medios de masas; y por el otro lado a la Alfabetización Informacional (AI) el cual se enfoca a la manera de usar y entender la información como lo mencionan Wilson et al. en las siguientes términos.

Alfabetización mediática:

Comprender y utilizar los medios de masas de forma segura o no firme, incluyendo un entendimiento informado y crítico de los medios y de las técnicas que los medios emplean y sus efectos. También la capacidad de leer, analizar, evaluar y producir comunicación en una variedad de formas (por Ej. televisión, imprenta, radio, computadoras, etc.) Otra forma de entender el término es la habilidad para decodificar, analizar, evaluar y producir comunicación en una variedad de formas. (Wilson et al., 2011, pp. 185)

Alfabetización informacional:

“Se refiere a la habilidad de reconocer la información cuando se la necesita y localizarla, evaluarla, usarla de una manera eficaz y comunicar la información en los diversos formatos” (Wilson et al., 2011, pp. 185).

Esta unión como podemos observar en su definición, toma en cuenta tanto a los consumidores como a los creadores de información, toma en cuenta a la necesidad del ser humano de analizar los entornos mediáticos e informacionales que le rodean.

La unión de ambas terminologías, se debió también a las diversas acciones realizadas en varias partes del mundo donde de alguna manera se trabajó en conjunto entre tecnología, información, medios y alfabetizaciones. Por lo que se buscó ver más allá de un solo uso mecánico y sistemático de las TIC, en el cual se hizo un balance de lo que sería necesario en para las nuevas generaciones y los cambios globales.

Como podemos observar en la Figura 2, los elementos clave de la alfabetización mediática e informacional la cual es basada en la unión tanto de la AM como la AI, están compuestos por varios verbos para la acción dentro del análisis de los medios informativos y mediáticos: definir, articular, localizar, entender, evaluar, organizar, usar, comprometerse, comunicar y producir.

Todos estos verbos que podríamos organizar en niveles graduales de entendimiento o de lectura para una acción hacia la alfabetización mediática e informacional, articulan una serie de acciones metodológicas, que también llevan hacia una participación activa, crítica, mediática e informativa de aquello que hay en el contexto y del cual se forma parte.

Alfabetización Informacional

Definir y articular necesidades de información	Localizar y evaluar información	Evaluar la información	Organizar información	Uso ético de la información	Comunicar Información	Uso del conocimiento de las TICs para procesar información
--	---------------------------------	------------------------	-----------------------	-----------------------------	-----------------------	--

Alfabetización Mediática

Entender el papel y las funciones de los medios en las sociedades democráticas	Entender las condiciones bajo las cuales los medios pueden cumplir sus funciones	Evaluar de una manera crítica el contenido de los medios a la luz de las funciones de los medios	Comprometerse con los medios para la auto-expresión y la participación democrática	Revisar destrezas (incluyendo TICs) necesarias para producir contenido generado por los usuarios
--	--	--	--	--

Figura 2. Elementos de alfabetización mediática e informacional. Por Wilson et al., 2011, Alfabetización mediática e informacional. Curriculum para profesores, pp. 18.

Al igual que los cambios tecnológicos constantes, la información en sus diversas versiones ha tenido una simbiosis con los medios de masas. En el día a día es difícil encontrar una separación de ambas áreas aunque no imposible, pero de igual manera que actualmente su unión es más compleja, AMI conlleva ir hacia una nueva forma de entender no solo a nivel tecnológico, si no a nivel informativo y mediático (Lau, J., 2013); pero una de las cosas más importantes a destacar, es que este término impulsa a que las personas sean más allá que solo espectadores, sugiere también a ser autores y consumidores presentes, conscientes y partícipes. Preparar a los ciudadanos para estar presentes tanto crítica y reflexivamente de las influencias mediáticas e informativas de las cuales se viven actualmente.

Both kinds of competencies - information and media competencies - are vital. Media skills obviously define a society's capacity to criticize the media that bombard them

every day, and this decides the society's daily destiny, while information skills are linked to a country's scientific and academic capacity to generate science and technology, among other applications in production and humanistic sectors.

(Lau, J., 2013, pp. 75)

De igual manera que AM y AI son componentes principales de AMI, su modelo conceptual como podemos observar en la Figura 3 (UNESCO, 2013), está integrado por varios conceptos de los cuales están interrelacionadas diversas alfabetizaciones como son la alfabetización básica, alfabetización digital, alfabetización en las TIC/seguridad en el Internet, alfabetización informacional, alfabetización en uso de bibliotecas, alfabetización mediática, alfabetización de noticias, otros tipos de alfabetización y diversidad cultural.

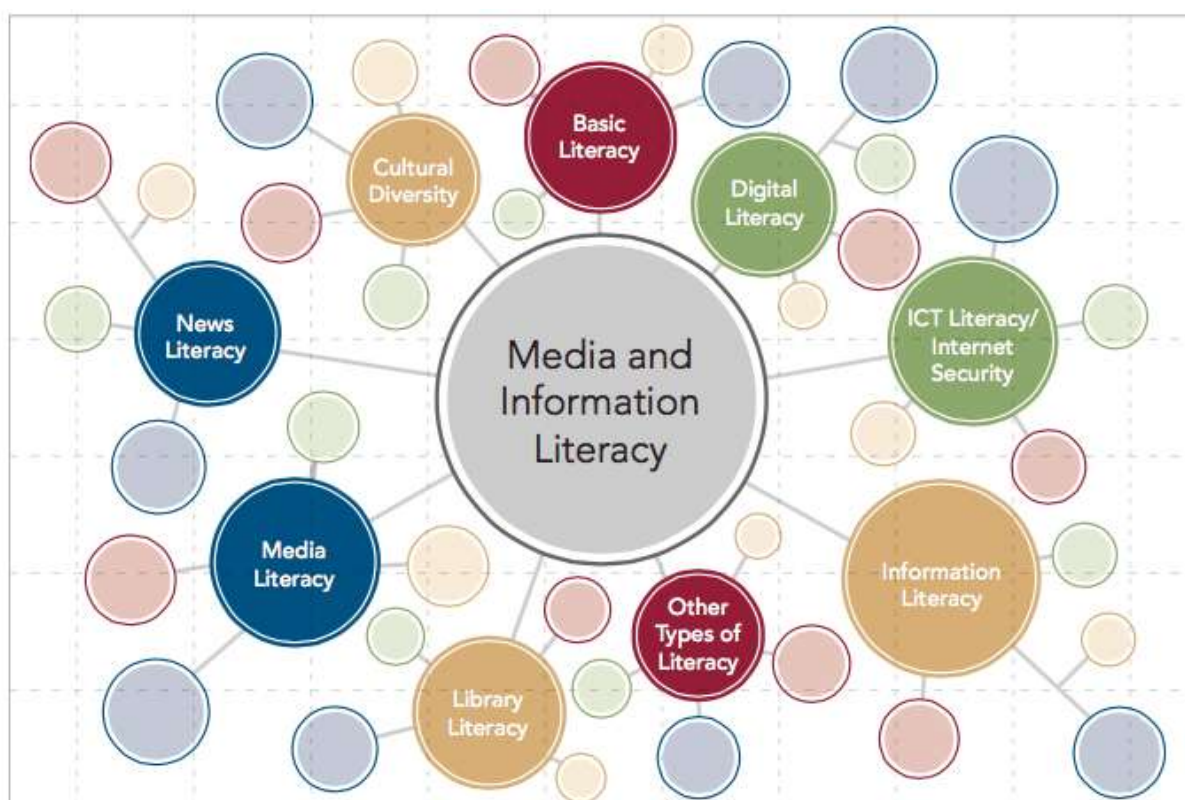


Figura 3. Modelo conceptual de la alfabetización mediática e informacional. Por UNESCO, 2013, Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies, pp.31.

Es importante destacar los componentes de este modelo conceptual y de las áreas de

las cuales AMI está enfocada, como lo es la diversidad cultural, el contexto y los varios tipos de alfabetizaciones. Estos son importantes para tener una conciencia global del contexto, para así ayudar a crear consumidores, actores, y ciudadanos participativos.

Con grandes cambios sociales, tecnológicos, informativos y mediáticos, son necesarias nuevas formas de integración, tanto de términos, como de acciones y aprendizajes pero siempre virando hacia una visión integradora global individual, colectiva, cultural, diversificada y contextual.

The ultimate goal of MIL is to empower people to exercise their universal rights and fundamental freedoms, such as freedom of opinion and expression, as well as to seek, impart and receive information, taking advantage of emerging opportunities in the most effective, inclusive, ethical and efficient manner for the benefit of all individuals.

(UNESCO, 2013, pp.31)

Como se explica en la cita anterior, AMI busca impulsar para que los ciudadanos tomen conciencia y acción de sus derechos universales y sus libertades fundamentales. Para llevar a los ciudadanos hacia una inmersión consciente y también hacia una participación activa se debe de guiar a los estudiantes, jóvenes, adultos y niños a conocer, analizar, investigar y generar una crítica de la gran cantidad de códigos, símbolos, signos, lenguajes digitales, visuales, informativos y mediáticos con los que estamos en contacto todos los días.

Se tiene que enseñar a aprender a leer los mensajes y los medios por los cuales son transmitidos, ya que tanto el medio como el lenguaje pueden afectar y distorsionar el propósito inicial de la noticia o información.

Implementar la alfabetización mediática e informacional ayuda en el aprendizaje, al entendimiento y al saber interpretar el contexto donde se están llevando a cabo estos lenguajes, además de incentivar hacia la creación, el análisis y reflexión de la información y

los medios para así ejercer su libertad y sus derechos universales (UNESCO, 2013).

2.2. Fake news, privacidad y seguridad en la era de la desinformación

Las fake news, privacidad y seguridad son temas esenciales para desarrollar con los jóvenes y con cualquier persona debido a la manipulación de información actual. Estos temas se ligan directamente con las cinco leyes AMI las cuales intentan integrar hacia un empoderamiento de las personas y acceso equitativo, pero que hace falta hacer hincapié en la implementación de dinámicas con estos temas.

Para poder integrar la alfabetización mediática e informacional a nivel institucional, social e individual fueron creadas cinco leyes, desarrolladas en 2016 por Alton Grizzle y Jagtar Singh de la UNESCO. Estas leyes como se puede observar con detalle en la Figura 4, intentan llevar hacia un empoderamiento de las personas y fomentar el acceso equitativo.

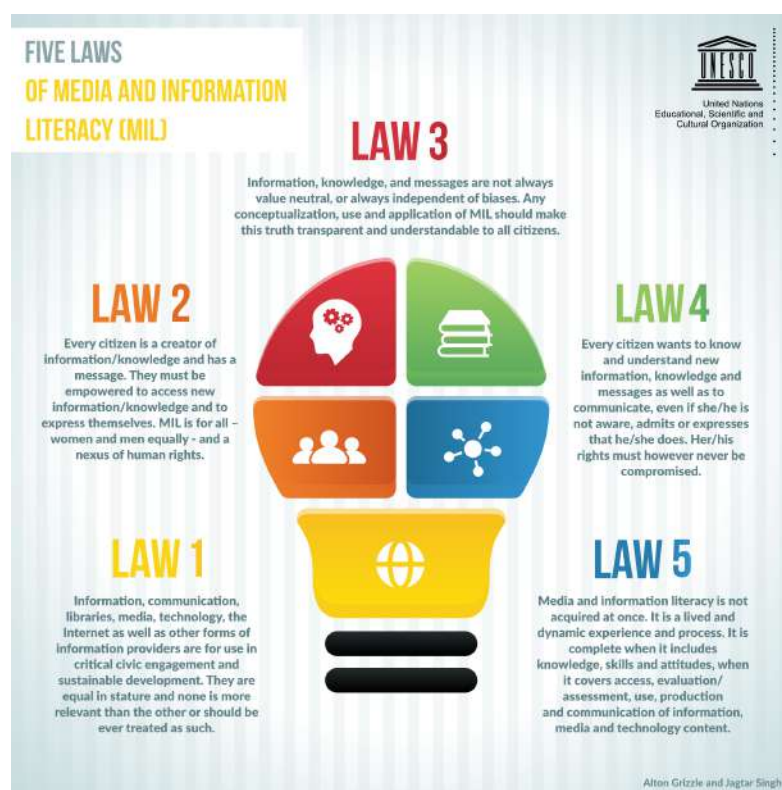


Figura 4. Cinco leyes de alfabetización mediática e informacional. Por Grizzle, A. & Singh, J., 2016.

Como se menciona anteriormente, AMI no es un proceso que se adquiere de golpe

como es señalado en la Ley 5, la alfabetización mediática e informacional es un proceso que se adquiere a partir de la experiencia y que se es más completa con la adquisición de conocimientos, habilidades y aptitudes.

Para esta alfabetización, los ciudadanos deben ser creadores y transmisores de cualquier mensaje pero siempre vinculados con un compromiso de la misma sociedad civil, enfocada hacia una libertad de expresión, un desarrollo de los derechos humanos y un desarrollo sostenible (Ley 1 y Ley 4).

Otro punto importante a destacar, es que para que esta alfabetización pueda ser generada, debe ser acompañada con el acceso y la cobertura de los medios de comunicación (Ley 2). Esto es un punto indispensable, ya que en varios países el tema del acceso a la información se encuentra limitado, ya sea por intereses o controles políticos. Un ejemplo de ellos tenemos a Eritrea quien anuló el acceso de Internet a través de teléfonos móviles, por lo que el acceso a Internet es limitado y no hay libre acceso a los medios de comunicación e información para los ciudadanos (Kansara, R., 2019).

Es así que la implementación de AMI se convierte en imposible de llegar en muchas partes del mundo, debido tanto a las desigualdades globales existentes, problemáticas y guerras implicadas.

La libertad de expresión a pesar de ser un derecho universal, no se ejerce en muchos gobiernos. La libertad de expresión es una de las vías claves para un desarrollo sustentable global, al igual que el acceso libre, la seguridad y la fiabilidad de las fuentes de información, como se menciona en la Ley 3.

A partir de la reflexión de las cinco leyes antes mencionadas, las cuales intentan llevar hacia un empoderamiento de las personas y fomentar el acceso equitativo, se hace una unión directa con las fake news (noticias falsas). Debido a la gran cantidad de noticias falsas que se encuentran dentro de los medios de comunicación e información, es necesario unir AMI con

estrategias de detección de noticias falsas para el empoderamiento crítico y reflexivo de la ciudadanía.

Las fake news son parte de nuestro día a día, estás son algo tan común que son muchas veces imperceptibles. Las noticias falsas siempre han existido de una u otra manera y han tenido varios objetivos y finalidades de acuerdo a su tiempo y lugar.

Hay una crisis de desinformación, donde la credibilidad y calidad del periodismo es más dudosa, a lo que Ireton, C., & Posetti, J. (2018, pp. 46) mencionan que hay diferentes tipos de información falsa con diversos objetivos:

- Información errónea: es información falsa, pero que la persona que la envía cree que es verdad, son contenidos engañosos.
- Desinformación: es información falsa, pero la persona que la envía sabe que es falsa. Hay una mentira intencionada con fines específicos, un contenido impostor, manipulado o fabricado.
- La mala información: información que es basada en la realidad pero es usada para infligir daño a una persona, organización o país. Muchas veces son filtraciones, tienen contenido de acoso o de discurso de odio.

Teniendo presentes estos diferentes tipos de noticias falsas junto con sus diversos objetivos, se puede entender con qué facilidad actualmente se puede compartir cualquier tipo de información. Cualquier persona tiene el poder de diseminar una información errónea, una desinformación o una mala información por medio de las redes sociales en cuestión de segundos.

El manual *Journalism, fake news & disinformation: handbook for journalism education and training* (Ireton, C., & Posetti, J., 2018), es reflejo de una iniciativa en torno a las necesidades actuales para aprender a evaluar las fuentes de información, cómo identificar la desinformación, y cómo preparar a las personas para los cambios informativos constantes.

Kovach, B., & Rosentiel, T. (2010) también propusieron otra iniciativa en la cual colocaron una serie de líneas para que las personas puedan preguntarse acerca de las noticias y saber que es verdad en este mar informativo:

- ¿Con qué tipo de contenido me encuentro?
- ¿Está completa la información? Y si no ¿Qué falta?
- ¿Quiénes o cuáles son las fuentes y por qué debo creer en ellas?
- ¿Qué evidencia presentan y cómo fue probado o examinado?
- ¿Cuál podría ser una explicación o entendimiento alternativo?
- ¿Estoy aprendiendo lo que necesito?

Estas preguntas han sido base referente para otros autores que han utilizado y a su vez modificado y adaptado. Pero a pesar de este tipo de iniciativas y propuestas para la desinformación de las noticias e informaciones falsas ¿Realmente se quiere tener tiempo para evaluar las noticias? ¿Importa sacar más tiempo de la “apretada agenda” para analizar con calma aquello que se está leyendo?

Cada vez el uso de las redes sociales es mayor, por lo que se sustituyen los medios convencionales de información y comunicación por los actuales. Como se muestra en la Figura 5, el Digital News Report del 2019 del Reuters Institute, identifica a través de dos casos (Estados Unidos y Reino Unido), la proporción del medio por el cual las personas a través de un teléfono inteligente, acceden y consumen las noticias. Entre los dos primeros lugares se tiene el acceso a las noticias por medio de las redes sociales (Facebook, Twitter e Instagram), y también a través de un sitio web o aplicación de noticias.

Where do people first find news on smartphone?

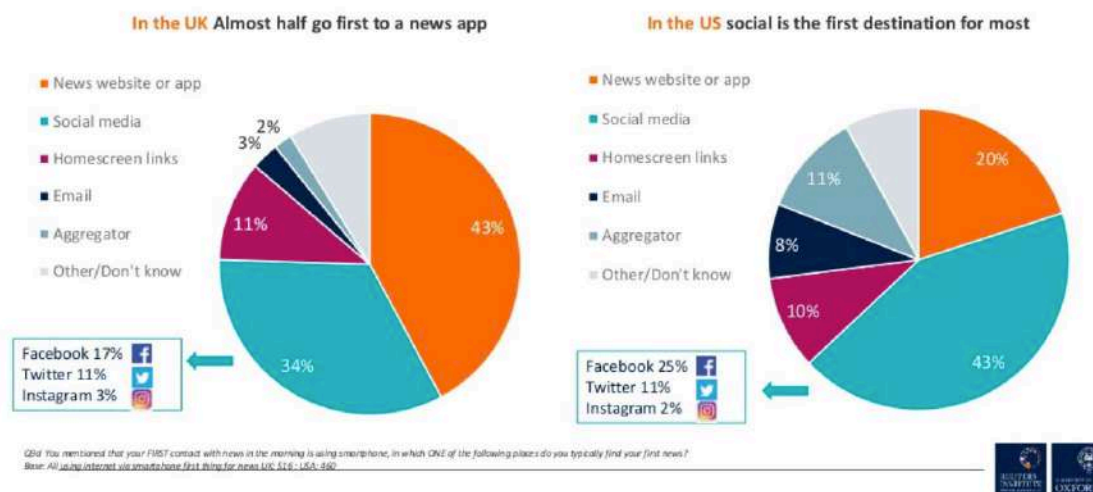


Figura 5. Proporción del medio de acceso y consumo de noticias a través de teléfonos inteligentes. Por Reuters Institute, 2019.

A partir de esta gráfica, se puede inferir que el uso de las redes sociales y aplicaciones y sitios web son cada vez más usados por la población. De igual manera, se infiere que este aumento de uso en las redes sociales, se ha popularizado por la atracción que los espectadores tienen por los medios audiovisuales, además de su fácil acceso, ya sea por medio de cualquier teléfono inteligente o tecnología con acceso a Internet.

A partir de los factores antes mencionados, uno de los medios para llegar más rápido a los espectadores como lo hace la publicidad, es por medio de las imágenes, de los colores, de los videos, audios y de cualquier medio audiovisual atractivo y llamativo. Y es por esta misma razón que más que leer los artículos completos de las noticias y así poder entender si es una noticia falsa, se prefiere en muchos casos leer solo los encabezados, ver las imágenes y si es posible los videos cortos. Un ejemplo de ello es que cada vez más cadenas periodísticas están haciendo un mayor uso de las redes sociales con el uso de post cortos y videos de corta duración y fácil consumo, por lo que a través de las redes sociales se puede llegar a más espectadores.

Al igual que esta inmediatez de imágenes, videos y poco texto puede ser usado para un buen fin periodístico, es también usado para la proliferación de los fake news.

Antes de comprobar si una noticia es falsa, se comparte, se envía y se comenta, produciendo una red de noticias falsas que se multiplican por toda Internet. Y uno de los problemas actuales, es que en muchos casos no se sabe realmente cómo identificar la veracidad de la información. Los avances tecnológicos, robóticos, mediáticos y el perfeccionamiento audiovisual han ayudado a que la información falsa sea más creíble.

La Inteligencia Artificial (IA) ha proliferado su uso en varias áreas, esta es una rama de la informática en la cual los computadores están programados para lo que normalmente requiere de inteligencia humana. En las últimas innovaciones periodísticas, se ha usado la inteligencia artificial para la realización de noticias con escritura automatizada y presentadores artificiales, uno de los pioneros en esta área fue la agencia Xinhua China (El Pais, 2018) quienes en el 2018 lanzaron a los primeros presentadores virtuales.

Otros de los avances que han puesto en duda la procedencia de la información, son los Bots (diminutivo de la palabra Robots) los cuales son robots o aplicaciones de software que simulan acciones humanas. Muchas veces son usados para tener más cantidad de seguidores en las redes sociales, también para influir en tendencias por diversos intereses y aquellos que simulan ser una persona y tener una conversación.

Teniendo en cuenta estos avances y sin mencionar muchos otros que existen actualmente, el tema de la privacidad y seguridad son más preocupantes. El hecho de tener una cuenta en una red social, no garantiza la seguridad de los datos personales, como lo sucedido en el polémico caso de Facebook al vender datos personales a diversas empresas. Así como también muchos otros peligros que surgen también como el ciberacoso, la suplantación de identidad son preocupantes más en las edades más tempranas y que tienen que ser discutidos dentro de la alfabetización mediática e informacional ya que se trabaja

directamente con las redes de comunicación e información.

Los temas antes mencionados, fake news, la privacidad y seguridad en Internet son temas que se trabajan en las actividades y dinámicas con los participantes del proyecto, de esta manera es importante mencionarlos debido a su uso en las dinámicas en el estudio empírico del proyecto.

2.3. Competencias de alfabetización mediática e informacional y currículum para profesores

El uso de los datos que brindamos en las redes sociales, es otro tema que se enfoca a la alfabetización mediática e informacional. Es necesario enseñar no solo a los profesores, sino también a los padres a guiar a los niños, jóvenes y adultos con estas realidades. Así que además de ayudarles a saber a identificar las noticias falsas, es imprescindible también hablar del tema de seguridad y privacidad para así comenzar a ser críticos en el ciberespacio. Como lo menciona Hope en el siguiente texto:

At the same time, all people, including young people, need strong MIL competencies (knowledge, skills, and attitude) to help them understand the kinds of questions to ask about how their data is accessed and used, how they may be consciously and unconsciously permitting and facilitating this access, and what the implications may be.

(Hope, S., & Grizzle, A., 2017, pp. 15)

Muchas de estas preocupaciones son relativamente recientes, por lo que muchos de ellos no están incluidos en los currículums educativos. Es por esto que la UNESCO ha servido como parte esencial en el desarrollo de nuevas investigaciones de temas necesarios actuales, y también ha desarrollado guías, manuales y competencias necesarias.

Competencias de alfabetización mediática e informacional:

1. Recognize and articulate a need for information and media.
2. Understand the role and functions of media and other information providers, including those on the Internet, in democratic societies and development.
3. Understand the conditions under which those functions can be fulfilled.
4. Synthesize or operate on the ideas abstracted from content.
5. Locate and access relevant information and media content.
6. Critically evaluate information and the content of media and other information providers, including those on the Internet, in terms of authority, credibility and current purpose and potential risks.
7. Extract and organize information and media content.
8. Ethically and responsibly use information and communicate their understanding or newly created knowledge to an audience or readership in an appropriate form and medium.
9. Be able to apply ICT skills in order to process information and produce user-generated content.
10. Engage with information, media and technology for self-expression, rights, intercultural and interreligious dialogue, democratic participation, gender equality, defending privacy and advocating against all forms of inequalities, hate, intolerance and violent extremism (Grizzle, A. & Singh, J. 2016, pp. 32).

Cada una de estas competencias de alfabetización mediática e informacional, pretenden guiar hacia la comprensión no sólo sobre la información, los medios, sobre la privacidad personal, el uso de datos y al acceso; sino también de ser conscientes de la intolerancia, violencia y extremismo actual, desarrollar los valores humanos, la ética, la

igualdad de género, el diálogo intercultural, la libertad de expresión, una participación crítica, democrática y ciudadana.

Para entender más a fondo las competencias AMI, en a estructura de los criterios de evaluación de alfabetización mediática (Figura 6) se muestran los criterios y elementos que forman parte para una alfabetización mediática e informacional. Se plantea desde una perspectiva tanto personal como social, en la cual cada elemento tanto de la parte superior de la pirámide como la parte inferior, forman parte entre ellos y no pueden existir sin el otro. De esta manera se muestra que además de ejemplificar que AMI es un componente integrador entre los sujetos y los factores medioambientales.

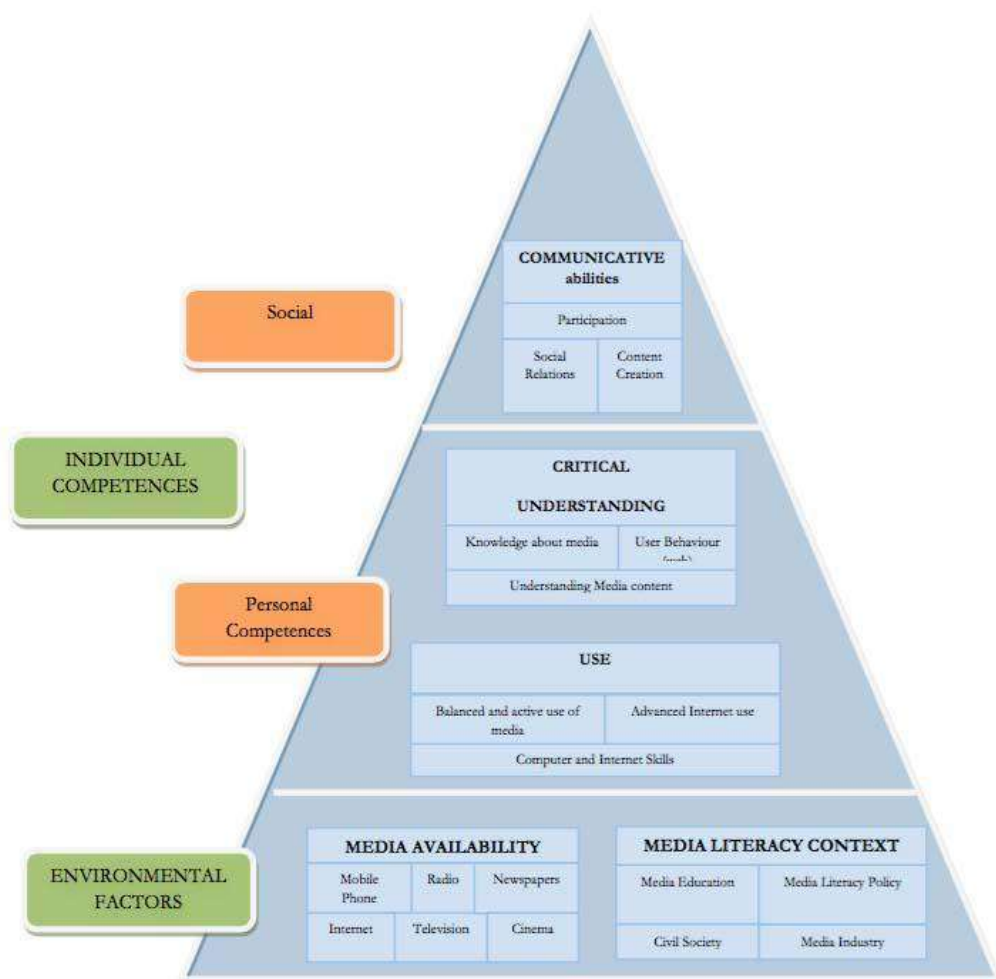


Figura 6. Estructura de los criterios de evaluación de alfabetización mediática. Por Celot, P., & Pérez, J., 2009, *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*, pp. 32.

Las habilidades comunicativas (participación, relaciones sociales, creación de contenido); la comprensión crítica (conocimiento acerca de los medios, comportamiento del usuario, el entendimiento del contenido mediático); y el uso (uso equilibrado y activo de los medios, uso avanzado del Internet, habilidades informáticas y de Internet); desde lo individual como lo social, componen la base para entender la estructura de la alfabetización, mediática e informacional.

Los criterios de evaluación antes referidos, así como también el curriculum para profesores sobre alfabetización mediática e informacional (Wilson et al., 2011), se tomaron como base de estudio para la aplicación del proyecto de investigación. Creado en 2011, el currículum es un conjunto de actividades y estrategias para implementar AMI en los sistemas escolares. Muchas de las dinámicas propuestas para implementar por parte de los profesores ya han sido realizadas y comprobadas, resultando eficaces en muchas instituciones y proyectos internacionales en los últimos años.

La inclusión de la alfabetización mediática e informacional en el Curriculum implica que los jóvenes también deben comprender las funciones de los medios y otros proveedores de información y buscar, evaluar, utilizar y crear información para lograr sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas.

(Wilson et al., 2011, pp. 59)

Hacer uso de las dinámicas del currículum e implementarlo en las escuelas donde los iniciadores del cambio sean los mismos profesores, crearán un cambio educativo en la actualidad. Y para impulsar a estos iniciadores de cambio, en este currículum los profesores tienen libertad de adaptación y desarrollo en las actividades temáticas propuestas; incentivando también una libertad de creación en los estudiantes para que sean participativos y reflexivos con su propia producción.

La producción y el uso de los medios deberían fomentar una pedagogía centrada en el

alumno que incentive la investigación para que los alumnos utilicen el pensamiento reflexivo. El aprender haciendo es una parte importante de la adquisición del conocimiento en el siglo XXI. La producción de medios da paso a que los estudiantes se puedan sumergir en el aprendizaje al adquirir conocimiento a través de la producción de textos e imágenes en un ambiente participativo.

(Wilson et al., 2011, pp. 28)

Es por lo anterior que muchas de las actividades base están enfocadas a que el alumno produzca y cree a partir de su reflexión, siendo las tres áreas temáticas los principales puntos para desarrollar la alfabetización mediática e informacional que ejemplifica curriculum para profesores:

1. Conocimiento y entendimiento de los medios e información para los discursos democráticos y la participación social.
2. Evaluación de los textos mediáticos y fuentes de información.
3. Producción y uso de los medios y la información (Wilson et al., 2011, pp. 23).

El desarrollo de estas tres áreas temáticas en las actividades propuestas en el currículum están centradas en el entendimiento, evaluación y producción como acciones básicas para poder crear en los estudiantes un pensamiento crítico, la auto-expresión y participación por medio de la enseñanza reflexiva y el aprendizaje cooperativo.

La mayoría de las actividades planteadas en el currículum fueron tomadas como ejemplo de acciones realizadas en diversos contextos en determinados países; una muestra de esto, son los *medios comunitarios independientes*. Estos fueron creados, en muchos de los casos, por grupos que se encuentran apartados de las principales ciudades y que cuentan con limitado acceso transparente de la información, ya sea por escasos recursos locales o intereses de poder político.

Estos grupos comunitarios no tienen fines lucrativos y se encuentran fuera de los medios

privados existentes de sus localidades con el fin principal de informar, promover acceso a la información, promover la no privatización, los derechos de libertad de expresión, la educación y el conocimiento, para así mejorar la sociedad de pertenencia.

Es así que en estas comunidades mediáticas se ha generado una gran participación activa y reflexiva, haciendo uso de las tres áreas temáticas del currículum para profesores. Se han creado aprendizajes colectivos de un aprender haciendo en grupo, donde han impulsado dentro de sus posibilidades sus propios medios informativos y mediáticos para el mayor alcance de los miembros de su comunidad.

Los medios de comunicación comunitarios han creado sus propias radios, televisoras y prensa escrita, los cuales son un ejemplo de acción de cambio ya que son reconocidos como un elemento vital para desarrollar un sistema mediático vibrante y democrático.

Ellos como muchas otras acciones que también se proponen en el currículum, son muestra de ejemplo de cómo la alfabetización mediática e informacional puede generar acciones de cambios sustanciales en la educación actual formal e informal.

Emplear dinámicas y acciones que ya han sido realizadas en comunitarios vulnerables, y llevarlos al sistema escolar como ejemplos reales; son muestra de cómo cualquier persona con o sin recursos puede crear sus propios medios locales para comunicarse, convirtiéndose en protagonistas de un cambio social a pesar de las desigualdades.

2.4. Acciones internacionales, jóvenes y diálogo intercultural

A continuación se muestran algunos proyectos destacables en varios entornos que han contribuido no solo con la alfabetización mediática e informacional, si no con el diálogo intercultural en diversos contextos. Estos fueron seleccionados debido a que cada uno de ellos cuenta con un componente directo con los temas que el proyecto de investigación desarrolla.

El proyecto LIDIA con la inclusión digital en Portugal; el proyecto Idade Mídia con la creación de proyectos con los medios por jóvenes en Brasil; el festival PLURAL+ que busca

fomentar el respeto por una diversidad cultural a nivel mundial; y la Escuela Audiovisual Infantil en Colombia el cual se enmarca en comunidades y en entornos con pocos recursos económicos.

2.4.1. Proyecto LIDIA, Alfabetización Digital de Adultos. entre 2011 y 2014

Para mencionar una intervención que promueve una mejora a las necesidades actuales de infoinclusión, tenemos al proyecto europeo de inclusión digital “Projeto LIDIA, Literacia Digital de Adultos” el cual se implementó entre el 2011 y el 2014. Es un proyecto del Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, resultado de la atribución al Prémio Inclusão e Literacia Digital al Projeto TACCLE2 por la Rede TIC e Sociedade, financiado por la Fundação para a Ciência e a Tecnologia en Portugal.

Uno de los fines del proyecto LIDIA, fue promover la integración digital de adultos a través de la tecnología; por lo que su plano de acción directo fue dar formación a formadores, animadores, técnicos superiores de la educación y de la área social insertados en contextos de formación formales y no formales que trabajan directamente con adultos.

El curso de formación LIDIA atendió las necesidades básicas del problema de exclusión digital actual en Portugal. Este está diseñado en ambientes de aprendizaje abierto y a distancia, lo que generó una estrategia adecuada para llegar a un mayor porcentaje de personas y así tener seguimiento y control de los grupos de trabajo en el programa, creando un intercambio de experiencias y de acciones de diversos educadores en el área.

Crearon también la publicación *Atividades para Inclusão Digital de Adultos* (Albuquerque, F., & Cruz, E., 2016), el cual integra algunas propuestas de actividades enfocadas a la inclusión digital, las cuales han sido una estrategia fundamental para su buen funcionamiento y desarrollo tanto en Portugal como su posible utilización futura en otros países.

Con estas acciones dentro de este proyecto en particular, se muestra otra manera de

intervención en relación a la exclusión digital, enfocado a un grupo específico y atendiendo tanto al ambiente digital como el no digital. Diversas maneras de abordar la exclusión digital deben ser creadas de acuerdo al grupo específico de quienes estén dirigidas las actividades; como lo es en este caso particular, de personas mayores.

2.4.2. Proyecto Idade Mídia.

El proyecto “Idade Mídia, a educação reinventada na escola”, fue un proyecto y metodología extracurricular de comunicación y educación enfocado a la expresión del estudiante, el cual surgió en el 2002 y tuvo una duración de diez años en Brasil.

Dentro de este proyecto fue creado un laboratorio transdisciplinar de ciudadanía, creatividad y expresión, en el cual los estudiantes crearon proyectos con los medios de comunicación.

Cada año, un grupo de veinte jóvenes de una escuela de São Paulo en Brasil, trabajaron de acuerdo a sus intereses en el campo de comunicación, haciendo que el trabajo y la metodología fuera abierta y estuviera en relación directa con las transformaciones de la sociedad. Como lo menciona Le Voci (2011) lo que fue construido en su proceso educativo, fue una identidad propia y una manera peculiar y muy profunda de ver el mundo (pp. 23).

O exercício da cidadania passa pela expressão, pelo direito do jovem de se comunicar e intervir nos canais de poder com sua própria voz. E foi justamente por esse viés que o curso encontrou seu alicerce e o diferencial em relação a outras experiências: a produção de comunicação autêntica, feita integralmente pelos jovens. Uma proposta para além da leitura crítica da mídia.

(Le Voci, A., 2011, pp.33)

Es así que a través de estos espacios de expresión, no solo se reflexiona hacia una mirada crítica de los medios de comunicación e información, sino también se incentiva a los jóvenes a ejercer su derecho de expresión y de comunicación por medio de la creación de estos espacios de participación ciudadana activa.

Es así que se debería trabajar en el sistema educativo, incentivar a las múltiples maneras de ver nuestro entorno de una manera crítica y objetiva, respetando a su vez la diversidad de opiniones. Aprender en este caso como lo desarrollaron los jóvenes, a generar información y comunicación teniendo una conciencia social y desarrollando valores de respeto.

2.4.3. PLURAL+ Youth Video Festival on Migration, Diversity, & Social Inclusion.

PLURAL+, proyecto impulsado por la United Nations Alliance of Civilizations (UNAOC) y la International Organization for Migration (IOM), es un festival de video juvenil que alienta y capacita a la juventud mundial para explorar los problemas sociales apremiantes de la migración, la diversidad, la inclusión social y la prevención de la xenofobia. Por medio de un festival realizado cada año, se convoca a niños y jóvenes a crear y enviar videos que traten los temas antes mencionados.

Proyectos como estos buscan mostrar y compartir la visión de los niños y jóvenes, buscan incentivar la creatividad y la libertad de expresión a través de la producción multimedia. El hecho de usar la tecnología de manera crítica y reflexiva para abordar temas de polémica y de los cuales vivimos todos los días, ayuda a que los jóvenes puedan fomentar el respeto por la diversidad cultural.

La difusión de estos videos, de las diferentes visiones que tienen los niños y jóvenes en relación a estos temas, es una forma positiva de diseminación de opiniones y creaciones que fomentan la paz y el respeto hacia los otros y lo diferente. Enseñar a ser tolerantes ante la multiculturalidad y también enseñar que la tecnología puede servir como propagador de visiones críticas creativas, produce acciones locales de trabajo en equipo, creatividad de jóvenes de todo el mundo.

2.4.4. Escuela Audiovisual Infantil.

La “Escuela Audiovisual Infantil” es una organización surgió en 1996 y que posteriormente en el 2006 se dedicó a desarrollar un laboratorio de narrativas audiovisuales, en el cual a través de la exploración del lenguaje audiovisual y uso de tecnologías de la comunicación, se crea entre niñas, niños y jóvenes la producción en colectivo de piezas audiovisuales y multimedia.

Esta organización se encuentra en el municipio de Belén de los Andaquíes en Colombia, y además de contar con actividades artísticas, está enfocada a los integrantes de la localidad de cualquier edad.

Por lo que a través del trabajo con las comunidades y la tecnología, buscan mostrar la vivencia de los miembros del municipio y eliminar el estigma de la violencia que se tiene en el mismo.

Es esencial generar cambios en pequeñas comunidades donde muchas veces no se tiene acceso educativo, ni cuenta con espacios de creación ni de intercambio de experiencias. Comenzar con pequeñas acciones locales que integren a las personas, son ejemplo de cambio generacional para una educación y para la alfabetización mediática e informacional.

Cada uno de los ejemplos mencionados anteriormente, muestran elementos clave de los cuales componen el proyecto de investigación, elementos que son integradores en la propuesta para una iniciativa de alfabetización mediática e informacional, integración social e interculturalidad. Elementos como las estrategias del curriculum para profesores de la UNESCO; la formación con los adultos para una inclusión digital en el proyecto LIDIA; el trabajo y producción con jóvenes y una alfabetización mediática en el proyecto Idade Mídia; con la integración mundial de los jóvenes en el festival PLURAL+ a través de la realización de videos a favor de la integración de la diversidad cultural; y el trabajo en comunidades para la realización de piezas audiovisuales y multimedia en la Escuela Audiovisual Infantil.

Estos proyectos buscan una inclusión digital mediática e informacional en diversos ambientes educativos formales y no formales, ya sea también con la formación de profesores, adultos, jóvenes o niños. Cada una de estas acciones, al igual de muchas que no se mencionan en la tesis, buscan una integración y equidad a la falta de igualdades en sus localidades. Iniciativas que poco a poco están generando un cambio desde lo local para generar una participación activa y plena de una sociedad digital y mediática.



Capítulo 3.

Entornos vulnerables, en busca de un diálogo intercultural y una integración social

En el Capítulo 3, se desarrollan las características de los entornos vulnerables y algunas de las causas de la exclusión social como la pobreza, la migración y las desigualdades sociales. A partir de los datos del acceso a Internet a nivel mundial, se muestra que actualmente en varias partes del mundo hay una brecha digital, la cual va ligada directamente a una doble exclusión, tanto social y digital.

Posterior a contextualizar las desigualdades globales actuales, el texto se enfoca en los componentes que caracterizan a una diversidad cultural a partir de los cuales, se enlistan los elementos que son necesarios para generar una integración social. Elementos que generan una interculturalidad a través del diálogo para prevenir conflictos y la proliferación de discursos de odio. Elementos que a su vez son herramientas que posibilitan el hecho de poder vivir juntos, reconocer y respetar al otro y a sus diferencias para así generar un camino hacia un nuevo humanismo intercultural e inclusivo.

3.1. Ambientes de exclusión social, vulnerabilidad y falta de acceso digital

A pesar que nos encontramos en pleno siglo XXI, en el actual entorno global mediático, tecnológico y interconectado, la exclusión social, digital y educativa es una realidad en la que aún se vive, los patrones de desigualdad que determinan la exclusión están cada vez más presentes en diferentes estratos sociales.

Datos del *Global Multidimensional Poverty Index 2018*, señalan que cerca de 1.300 millones de personas de los 105 países que formaron parte del estudio, viven en pobreza multidimensional (Oxford University, 2018) el cual es el conjunto de las tres dimensiones de pobreza (salud, educación y estándares de vida), lo cual representa el 23,3% de la población total analizada (5,7 mil millones).

Joan Subirats (2004, citado por Sánchez, A., & Jiménez, M., 2013) define a la

exclusión como: “la imposibilidad o dificultad intensa de acceder tanto a los mecanismos culturales de desarrollo personal e inserción socio-comunitaria, como a los sistemas preestablecidos de protección social” (pp. 143).

El término de exclusión social muchas veces está asociado a los países con porcentajes bajos de ingresos donde gran parte de la población tiene altos índices de pobreza, desprotección, marginación y desigualdad social. Estas asociaciones no significan que los países con un mayor porcentaje de ingresos no tengan índices de exclusión en su población. Algunos de estos sectores se encuentran con una exclusión social o educativa y se encuentran vinculados a los temas de la migración, la diferencia étnica o cultural.

La exclusión social siempre ha estado relacionada con la pobreza, la migración y la vulnerabilidad, que se encuentran a su vez relacionadas con problemas sociales, culturales, económicos y políticos de una determinada localidad, comunidad, ciudad o país.

Dentro de las personas de los entornos vulnerables tenemos: “los grupos que necesitan ser incluidos, entre ellos: niños que trabajan, niñas y mujeres indígenas, discapacitados, minorías raciales, religiosas y étnicas, poblaciones rurales, población en condición de pobreza y adolescentes y adultos analfabetas” (Zubieta, J., Bautista, T., Gómez, A., Freixas, M., 2015, pp. 69).

Siendo estos entornos vulnerables presentes en varias partes del mundo, es necesario crear estrategias educativas inclusivas en entornos de exclusión, ya sea social, escolar, étnico o cultural. “Por consiguiente, la reorientación de los sistemas educativos hacia sociedades más inclusivas y justas exige abordar la exclusión en sus diversas manifestaciones y a la vez ir abandonando ideas profundamente arraigadas sobre la educación y la sociedad” (UNESCO, 2012, pp. 1).

Por lo que a partir de la cita anterior, se puede inferir que para crear una mejora educativa y social se tiene que hacer frente a las dificultades de los grupos excluidos, de lo

contrario se generarán más desigualdades produciéndose una mayor barrera entre las personas.

Los grupos que más urgentemente necesitan ser incluidos comparten un conjunto de desventajas, como problemas de adquisición de vivienda, de acceso a los sistemas de salud, acceso a la educación básica, el acceso al saneamiento o de contar con un empleo. Por lo que siendo sus necesidades básicas un problema esencial dentro de estos entornos vulnerables, tanto el acceso a la tecnología o al Internet no se vuelve una prioridad.

Lo anterior se puede inferir también a partir de los datos de enero de 2019 del Global Digital Yearbook (Digital 2019), en el cual se muestra que de la población mundial de 7.676 billones de personas, 4.388 billones eran los usuarios activos de Internet el cual corresponde al 57% de la población total.

Siendo el 43% de la población mundial la que no tiene acceso a Internet, representa un porcentaje alto de la falta de conexión y brecha digital en gran parte del mundo.

La brecha digital:

se define como la separación que existe entre las personas (comunidades, estados, países...) que utilizan las TICs como una parte rutinaria de su vida diaria y aquellas que no tienen acceso a las mismas y que aunque las tengan no saben como utilizarlas.

(Serrano, A. & Martínez, E., 2003, pp. 8)

Como se observa, la brecha digital lleva consigo otras barreras sociales que atañen al ser humano, educativas, sociales, económicas, culturales que impiden la inclusión “the continued existence of a digital divide, however defined, is an obstacle to any agenda of social inclusion” (ESF, 2014, pp. 18). Más allá de ser solo un problema específico, se convierte en un conjunto de situaciones no funcionales que son necesarias atender para generar una mejor integración, libertad y suma de los derechos humanos.

Ante este hecho de la falta de acceso digital, algunos países han adoptado por llevar la

tecnología a estas zonas con poca accesibilidad tecnológica en lugares alternativos a los escolares, por ejemplo: Centros comunitarios digitales en México, Centros de desarrollo comunitario o Lan houses en Brasil, Infoplazas en Panamá y Centros de Inclusión digital Cid@Net en Portugal, entre muchos otros a nivel mundial. Todos estos ejemplos son iniciativas que bien o mal logradas han intentado romper las barreras del acceso a la tecnología en comunidades.

Cada país ha tenido diversos mecanismos de cómo dar continuidad a estos proyectos que se encuentran fuera del sistema educativo formal; algunos solo han llevado los principales servicios a estos centros, otros han desarrollado actividades de acercamiento a la tecnología, y otros solo son mantenidos como lugares con acceso a Internet sin costo. De acuerdo al país y contexto en el que se esté hablando, algunos de estos proyectos han funcionado exitosamente a nivel de inclusión de la infraestructura tecnológica, o han fracasado y han sido abandonados por la misma población. Como lo menciona Cuevas, A. & Simeão, E. (2011): “en los países de latinoamericanos la preocupación gubernamental ha estado más centrada en la conectividad, la infraestructura informacional (lo digital-informático) que en la infraestructura informacional (la ALFIN)” (pp. 336).

Y esta realidad latinoamericana se encuentra también presente en muchos otros países; siendo este uno de los principales problemas en el cual, estos centros alternativos a la educación formal no se encuentren integrados a las necesidades reales de las poblaciones; ya que en su mayoría no se dan propuestas y acciones de continuidad para crear una inclusión digital más allá del solo equipamiento de la tecnología (Cuevas, A. & Simeão, E., 2011).

A partir de las citas anteriores, se puede concretar que es necesario crear formaciones y seguimiento en la inclusión digital y más en sectores vulnerables, ya que muchas veces por los limitantes mediáticos y tecnológicos las personas no tienen la posibilidad de elegir lo que se ve, se lee o se escucha. En muchos países los mismos gobiernos o esferas políticas de esas

pequeñas localidades llegan a controlar y manipular gran parte de la información que se transmite o se recibe (Castells, 2009), esto por intereses internos políticos o simplemente indiferencia de las autoridades para llevar las “realidades” menos tergiversadas de la información.

Las personas con exclusión digital también tienen una exclusión social, por lo que se convierten en personas con doble exclusión. La suma de estas desigualdades en las personas como fue referido anteriormente, son condiciones que no son determinadas por una decisión personal por parte de las personas, estas condiciones provienen muchas veces por la falta de capacidad de los gobiernos que tienen para resolver estos problemas de desigualdad.

Los ciudadanos con exclusión digital, son incapacitados de poder ejercer sus derechos y tener presencia al nuevo mundo mediado en su mayoría por la tecnología (Cuevas, A., & Simeão, E., 2011). De esta manera los cambios que se están generando entorno a la mejora de este problema, podrían permitir disminuir esta brecha digital y las desigualdades en las cuales se viven, y así desde el contexto de cada persona poder crear una infoinclusión.

Al trabajar por una inclusión digital también se trabaja por una inclusión social, como se pretende trabajar en el proyecto de investigación de la tesis. Las diversas exclusiones se deben de trabajar paralelamente para así romper gradualmente la brecha digital, no solo se debe de trabajar con la parte de conectividad tecnológica, se debe buscar una mejor formación dentro de los mismos contextos sociales.

Al incluir los grupos que se encuentran doblemente excluidos y generar mejores estrategias para integrar tanto lo social y lo digital, crea a la vez, ciudadanos digitales que sean activos, protagonistas de sus derechos, libertades y analizadores de su propia información.

El hecho de nacer en una sociedad digital, en cualquiera que sea el país de origen, esto no garantiza que las personas nazcan con las capacidades digitales, como lo mencionan Lluna, S. y Pedreira, J. (2017) los nativos digitales no existen.

Kupiainen & Mulari (2013 y 2016, citados por Wadbring, I., & Pekkala, L., 2017) de igual manera mencionan que:

In order to be able to navigate this digital landscape - which almost no one can avoid - we all need to be media and information literate. However, this does not happen automatically, and there are no natives born with the necessary skills related to this. The myth of so-called diginatives has been proven wrong and continuously demystified.

Por lo que ante este mito de los nativos digitales y de nacer con las competencias necesarias, es necesario una guía para el trabajo con la tecnología y los medios de comunicación a pesar de contar con las posibilidades de adquisición económica y tecnológica. Porque si se posiciona en un entorno con falta de recursos básicos ¿Qué sucede con las personas sin o con poco contacto a la tecnología? ¿Estas personas siguen siendo nativos digitales por el simple hecho de nacer en este periodo tecnológico, aunque no tengan acceso a la tecnología?

A partir de estas preguntas y la teoría mencionada, se plantea que la implementación de la alfabetización mediática e informacional es más necesaria hoy en día, y mayoritariamente en entornos vulnerables ya que se carecen de recursos y no hay suficiente apoyo en estas áreas en algunos países. Se deben buscar estrategias para llegar a estos entornos vulnerables y realizar acciones con los recursos disponibles. Darles la posibilidad de hacer validos sus derechos por medio del acceso crítico del conocimiento y de la información, crear una alfabetización mediática e informacional además de una integración social.

3.2. Migraciones y desplazamientos mundiales

Algunas poblaciones que se encuentran en entornos vulnerables y con desigualdades sociales están ligadas al fenómeno de la migración (OIM, 2018). El mundo globalizado se

encuentra interconectado, lo cual genera que los flujos migratorios se vean afectados directamente por los cambios sociales globales actuales.

Como se muestra en la Figura 7, en el 2018 150,3 millones de migrantes internacionales registrados fueron trabajadores, 124,8 millones fueron mujeres y 36,1 millones son niños. Esto refiere al alto número de familias que salen de su país para la búsqueda de mejores oportunidades, representando solo un 4,8 millones de migrantes que son estudiantes, siendo estos un problema mínimo dentro de las salidas de las personas de su país.

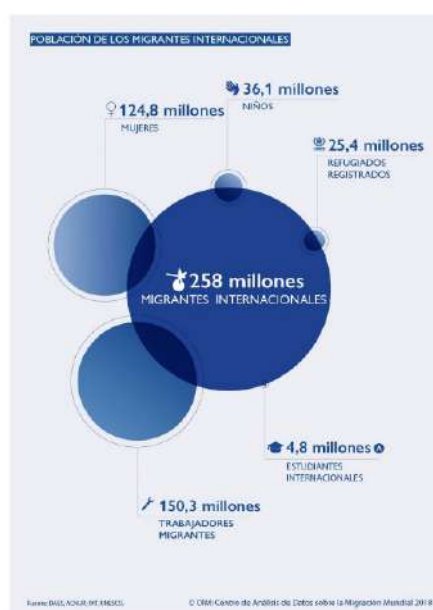


Figura 7. Población de migrantes internacionales. Por la Organización Internacional para las Migraciones, 2018.

El Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (DAES) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) destaca que el número de migrantes internacionales ha ido en aumento los últimos años, en el 2018 se registraron 258 millones de migrantes internacionales, datos que van en relación al aumento poblacional mundial (Figura 8).

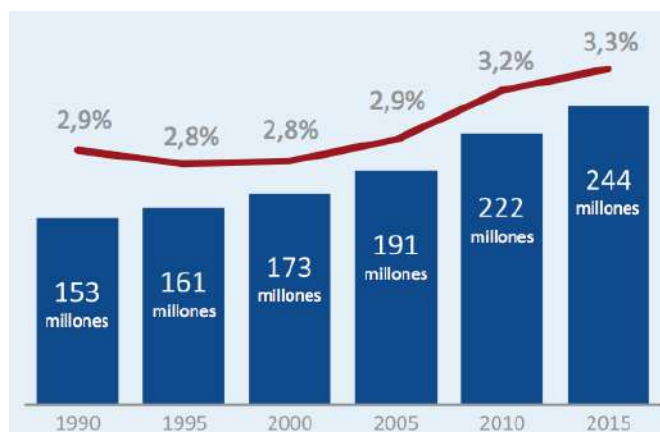


Figura 8. Gráfica de aumento de número de migrantes internacionales desde 1990 al 2015.

Por la Organización Internacional para las Migraciones, 2018, *Informe sobre las migraciones en el mundo 2018*, pp. 18.

Este aumento y algunas de las causas de la migración y por las cuales muchas familias han tenido que dejar sus hogares, ha sido por la búsqueda de mejores oportunidades económicas, educativas y laborales, pero también por la búsqueda de una seguridad, por la falta de oportunidades en sus países, por desplazamientos provocados por conflictos, persecuciones, problemas ambientales y desastres naturales como lo menciona la OMI (2018):

Los desplazamientos mundiales causados por conflictos, situaciones de violencia generalizada y otros factores han alcanzado un máximo histórico. La violencia y los conflictos de difícil solución, no resueltos y recurrentes han dado lugar a un aumento del número de refugiados en todo el mundo, una parte sustancial de los cuales son mujeres y niños.

(OIM, 2018, pp. 47)

Las personas en situación de refugiados son cada vez más frecuentes, tal como lo refleja la Figura 7 con un total de 25,4 millones de migrantes.

La falta de capacidad de algunos países de aceptar más personas refugiadas orilla a las mismas a experimentar y vivir en situaciones de violencia, vulnerabilidad y sobrevivencia.

Esta realidad actual y la falta de políticas migratorias eficaces, han contribuido también en muchos de los casos a ser los principales factores que generan desigualdades y exclusiones sociales, convirtiendo a estas poblaciones en focos de alta vulnerabilidad. Situaciones que nos hacen reflexionar cuales serian las mejores estrategias a abordar para las problemáticas actuales existentes.

3.3. Diversidad cultural y diálogo intercultural

Es necesario generar un diálogo intercultural en la diversidad cultural actual. La cultura es un conjunto de todos aquellos rasgos, simbologías o ideas que comparten ciertos grupos, actualmente con el mundo globalizado y los movimientos migratorios, hay una gran diversidad cultural ya sea por religión, por origen étnico, por género, por formas de pensar, creencias, tradiciones y/o costumbres. La falta de aceptación a esta diversidad cultural, muchas veces ha sido causante de muchos conflictos entre las personas que se han desplazado a nuevas ciudades con tradiciones y costumbres distintas a las de su origen.

“Cultural diversity should be defined as the capacity to maintain the dynamic of change in all of us, whether individuals or groups” (UNESCO, 2009, pp. 4). Así como se menciona en la cita anterior, la diversidad cultural debía ser definirse como la capacidad de mantener la dinámica del cambio constantes en las que se vive, por lo que el tener una conciencia social y reconocimiento de las diversidades culturales, de los cambios que son generados en el espacio donde se vive, de los integrantes y las características del contexto a pesar de sus diferencias es elemental para generar una integración social.

De esta manera, a pesar de las diferencias de los integrantes de una localidad, es necesario construir experiencias del individuo, propiciar una convivencia y un diálogo intercultural para propiciar la paz: “In this way, it becomes possible to rediscover our common humanity through our very diversity. Cultural diversity thereby becomes a resource, benefitting cultural intellectual and scientific cooperation for development and the culture of

peace” (UNESCO, 2009, pp. 5).

Algunos organismos que han buscado propiciar estrategias hacia un diálogo intercultural ha sido la UNESCO y la United Nations Alliance of Civilizations (UNAOC), quienes crearon la University Twinning and Networking Programme (UNITWIN) y la unión de Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue (MILID). Una iniciativa que en colaboración entre universidades de varios países se enfoca en apoyar, construir y empoderar en cada uno de los países integrantes hacia una alfabetización mediática e informacional y un diálogo intercultural, para promover libertad de expresión, libertad de información y libre flujo de ideas y conocimiento.

Dentro de esta iniciativa, se han realizado varias publicaciones tanto de los especialistas de las universidades las cuales forman parte de este programa, así como también de las investigaciones y acciones que se han llevado a cabo en los últimos años. Estas muestran las principales necesidades y preocupaciones en relación no solo de la alfabetización mediática e informacional, sino en promover hacia una participación cívica, democracia y un diálogo intercultural. Es así que el diálogo intercultural representa un factor importante a tratar hoy en día.

El modelo MILID (ver Figura 9) ejemplifica la unión entre Alfabetización, Mediática e Informacional (AMI), el Diálogo Intercultural (DI) y toda aquella interacción directa de ambos con el contexto (representado por el símbolo +).

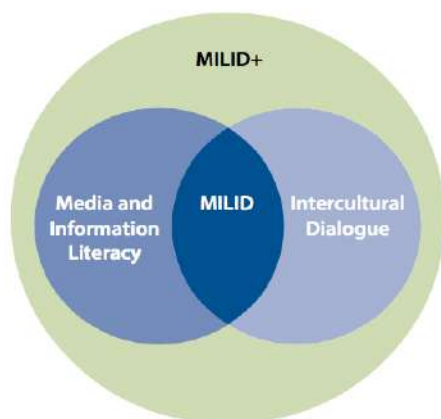


Figura 9. Modelo MILID. Por Röhlinger, T., 2015, *The MILID Dividend: A Conceptual Framework for MILID in the Glocal Society*, pp. 40.

La alfabetización mediática e informacional es uno de los métodos para disminuir la falta de diálogo intercultural, debido a las problemáticas de falta de integración y no aceptación antes mencionadas de la diversidad cultural y la migración. AMI se relaciona directamente con el diálogo intercultural, ya que uno de sus objetivos es que las personas sean partícipes y creadores de los medios, sean críticos y se empoderen de su propio aprendizaje con libertad de expresión. Que sean capaces de mostrar sus realidades, que sean personajes partícipes de su entorno, con un entendimiento crítico y reflexivo de aquello que les rodea. De esta manera generar un respeto individual de lo que se es como individuo y de lo que se es como colectividad, creando diálogo y comunicación.

3.3. Prevención de conflictos con interculturalidad e integración social

La integración social es un proceso para mantener relaciones sociales pacíficas, la cual conlleva una comunicación, un diálogo, empatía, asertividad, respeto y aceptación por las diferencias multiculturales. Por lo que la United Nations [UN] refiere a continuación los objetivos de la integración social:

The aim of social integration is to create “a society for all”, in which every individual, each with rights and responsibilities, has an active role to play. Such an inclusive

society must be based on respect for all human rights and fundamental freedoms, cultural and religious diversity, social justice and the special needs of vulnerable and disadvantaged groups, democratic participation and the rule of law.

(United Nations, 1995, pp. 65)

Como lo menciona la UN (1995), para poder generar una integración social, tenemos que tener en cuenta varios aspectos además de hacer valer los derechos humanos. Es entender y reconocer las múltiples identidades existentes, generar diálogo y respeto a las mismas.

La identidad o identidades son un tema esencial a tratar en esta diversidad global. Las identidades son construidas por la memoria de nuestros pueblos, en la articulación de lo que fuimos, de lo que ahora somos y vivimos. Por lo que se puede inferir con base en las citas y autores anteriores, conocerse a uno mismo, al otro y al colectivo en el que se vive, son parte importante de reconocerse como seres humanos; el entendimiento de lo que se es y lo que se rodea, son las bases para generar una comunicación con el otro o los otros (personas de igual o diferentes tradiciones y culturas).

La identidad es un conjunto de características o diferencias de un individuo o de varios individuos. Hay diversos tipos de identidades, identidad cultural, identidad religiosa, identidad política, entre otras, hay identidades individuales, identidades colectivas e identidades múltiples. Como lo explica la European Science Foundation [ESF]:

Whether individual or collective, identities are not fixed, stable or unified entities but increasingly fragmented and fractured, constantly in a process of change and transformation. No identity is a fixed essence; all identities are to at least some extent fluid, contextual, contested and discursively shaped.

(2014, pp. 31)

Las identidades no son fijas y se encuentran en constantes procesos de cambio y transformación como sucede en el entorno global (ESF, 2014), las identidades se modifican

con las interacciones del espacio y se transforman con las vivencias, con los cambios en los que se vive, con las ciudades que en las que se transitan, con los grupos de personas con quienes se convive, con las tradiciones y con las costumbres del país donde se vive.

Actualmente hay muchas y variadas diferencias, por lo que cada vez resulta más difícil aunque no imposible limitarse en una identidad determinada. A grandes cambios globales el ser humano también se transforma en las diversidades que se generan, por lo tanto saber las múltiples identidades que existen, las identidades en las que se viven, de las que se es y forma parte como: las identidades familiares, del entorno, del ambiente educativo, político e incluso en relación a las preferencias sexuales, ayudan a tener una visión más amplia de lo global.

Es pertinente hacer frente a esta mezcla identitaria en la que se vive actualmente, de estas múltiples identidades, sólo a partir de este conocimiento se puede generar una autoexpresión, una formación de ideas y pensamientos. Entender a uno mismo es la base para entender las diferencias y similitudes que uno tiene con el otro y los otros, saber las múltiples identidades a las que se pertenece y también saber desprender de ellas ayuda a aceptar y saber convivir con los otros.

El reconocimiento del Otro sólo es posible a partir de la afirmación de cada uno de su derecho a ser un Sujeto. Y de forma complementaria, el Sujeto no puede afirmarse como tal sin reconocer al Otro como Sujeto, y ante todo sin liberarse del miedo del Otro que ha conducido a su exclusión.

(Touraine, A., 1997, pp. 233)

Como lo menciona Touraine, reconocer al otro forma a su vez el reconocimiento de uno mismo, por lo que el reconocimiento de todos los integrantes de la localidad donde se vive a pesar de las diferencias culturales, genera una aceptación y un punto de partida para el diálogo (1997).

Reconocerse también como parte de un determinado contexto a pesar de las diferencias sociales, es un punto en común de integración para sus integrantes. El conocimiento del entorno donde se vive también es la base para poder generar cambios a favor no solo de uno como individuo sino como individuo parte de la comunidad intercultural.

Identity is a term that incorporates two seemingly opposite meanings, as it implies both affiliation with another and individual uniqueness in terms of a difference from the other. It suggests belonging, as in being part of a community, as well as making oneself distinct; it signifies both sameness and difference.

(ESF, 2014, pp. 30)

Así como se menciona en la cita anterior, la identidad incorpora muchos puntos en común con otras personas en relación a estas variadas identidades. Así como hay puntos en común, también se pueden tener diferencias las cuales pueden ser el inicio de conflictos. Una de las formas para prevenir los conflictos por las diferencias identitarias es precisamente el diálogo. El diálogo es una conversación entre dos o más personas con respeto, por lo que para tener un diálogo, primero se tiene que tener conciencia de uno como persona, de la diversidad de identidades como se menciona anteriormente, del otro, sus diferencias y del colectivo social en el que se vive.

El hecho de hablar y conocer más allá de lo que se rodea, es un paso para la comunicación y el diálogo. El ignorar al otro, tener dudas e inquietudes en relación al otro y a las otras culturas y tradiciones y no investigar, e incluso en creer en los tabúes nos llevan al desconocimiento del otro y por lo tanto se convierten en limitante para una convivencia de respeto y tolerancia. La formación personal de ideas o formas de pensar u opiniones se tiene que basar en el conocimiento de aquello y de aquellos que nos rodean, saber que no todo lo que es hablado por los medios o el entorno es verídico en torno a una determinada cultura o

grupo social.

La falta de integración y de interculturalidad es una de las principales necesidades actuales, no estamos integrados y todavía se tienen muchas fronteras y barreras sociales. A pesar de los esfuerzos para combatir estos problemas, aún hay problemáticas provocadas por la exclusión social, generando desigualdad y radicalización. Hay intolerancia y no hay unión entre las personas, no se acepta al otro ni a lo que es diferente, lo cual genera tensiones creando separación y mayores barreras entre las personas, como lo comenta el United Nations Department of Economic and Social Affairs [UN DESA]:

Discrimination affects people's opportunities, their well-being, and their sense of agency. Persistent exposure to discrimination can lead individuals to internalize the prejudice or stigma that is directed against them, manifesting in shame, low self-esteem, fear and stress, as well as poor health (...) Prejudice and discrimination are often deeply entrenched and can limit the impact of laws, services and income for those groups that experience discrimination.

(UN DESA, 2018)

Como se menciona en la cita anterior, la discriminación viene ligada en la mayoría de las veces por los estereotipos culturales, por los prejuicios que hay hacia lo desconocido, por las estigmatizaciones creadas por la ignorancia, todo esto provocando mayores obstáculos para un entendimiento intercultural y una intolerancia al diálogo.

Transformar el uso del concepto de la comunidad, como las comunidades interculturales en sí y el diálogo intercultural es cada vez más necesario. Una comunidad habitualmente es definida por un grupo de personas que tienen en común uno o varios elementos. En este proyecto de investigación y también debido a los grandes cambios globales, se decidió hacer referencia a la comunidad intercultural, para así emplear la palabra comunidad por una más amplia, siendo reflejo del medio actual en el que se vive.

Es así que en vez de ver a la comunidad como un grupo cerrado o aislado de personas, con determinadas costumbres y tradiciones, se ve a la comunidad donde convergen y existen varias y múltiples identidades.

Lo ideal para una convivencia entre comunidades y dentro de las mismas comunidades interculturales, es evitar que esta sea ensimismada en sí misma. Y para ello, como primer y a partir de las acciones en el proyecto de investigación, y de la investigación de literatura, se encontró que como primer paso es tener un entendimiento y conocimiento del otro; como segundo paso una aceptación de la existencia de lo diferente, por lo extranjero, y por lo ajeno; y así dar un tercer paso hacia la comunicación y la convivencia.

Es así que por medio de estos tres pasos se puede crear el camino hacia una futura integración social sana, puntos indispensables que pueden ayudar a prevenir muchos de los conflictos de aceptación hacia al otro, ya sea por religión, cultura, nacionalidad, orientación sexual o apariencia física, independientemente de las diferencia y puntos en común.

El ambiente multicultural de una ciudad ya sea debido a las migraciones o a la turistificación, que es el fenómeno de masificación turística en determinadas ciudades o localidades, no siempre significa que haya en ella una integración de sus diversas poblaciones, esta puede generar tensiones de la diversidad proveniente de lo multicultural. Sin embargo, como se menciona en la cita a continuación, el intercambio dinámico entre estas diferencias, es lo que otorga riqueza al debate sobre educación y multiculturalismo:

The major challenge when discussing the issue of education and multiculturalism is dealing with some of the inherent tensions that arise in reconciling competing world views with each other. Such tensions reflect the diversity of values which co-exist in a multicultural world. Often, they cannot be resolved in a single 'either/or' solution. However, the dynamic interchange between competing aspects is what lends richness to the debate on education and multiculturalism.

(UNESCO, 2012, pp.10)

La multiculturalidad es la diversidad cultural que existe en un entorno dado, por lo que la interculturalidad es la interacción que se genera a partir de esta multiculturalidad. La interculturalidad es involucrar relaciones entre diferencias culturales, crear un intercambio y un diálogo con respeto.

Intercultural capacities can be developed as tools to help level the ground of encounter between people from different cultures, on the basis of a strict equality of rights and an awareness that it is not so much cultures but people - individuals and groups, with their complexities and multiple allegiances - who are engaged in the process of dialogue.

(UNESCO, 2009, pp.55)

El desarrollar las competencias interculturales genera una equidad de derechos entre la diversidad cultural, el diálogo y el respeto entre sus múltiples diferencias. Por lo que trabajar con la multiculturalidad para generar una intercultural es la base para prevenir los conflictos y los discursos de odio generados por la falta de entendimiento.

El diálogo es una forma de comunicación entre dos o más personas como se menciona en los párrafos anteriores. La forma de comunicarse puede generar conflictos o prevenirlos, por lo que sin un diálogo y sin una comunicación con respeto, esto puede generar violencia ante las diferencias culturales, las cuales son cada vez mayores actualmente y producen a su vez una mayor cantidad de discursos de odio.

El discurso de odio es definido por la European Commission against Racism and Intolerance [ECRI] como:

El fomento, promoción o instigación en cualquiera de sus formas, al odio, la humillación o el menosprecio así como el acoso, descrédito, difusión de estereotipos negativos, estigmatización o amenaza; uso que no solo tiene por objeto incitar a que

se cometan actos de violencia, intimidación, hostilidad o discriminación, sino también actos que cabe esperar razonablemente que produzcan tal efecto; y motivos que van más allá de la raza, color, idioma, religión o creencias, nacionalidad, origen étnico o nacional y ascendencia.

(2016, pp. 18)

Por lo que además de los discursos de odio, está la radicalización, la intolerancia, la no aceptación del otro, el totalitarismo y el racismo. E independientemente de los fines de estas acciones antes mencionadas, violencias y discursos agresores, ya sea por intereses económicos, políticos, de poder, entre otros, son cada vez más frecuentes en los medios de comunicación e información.

Cuando la forma de expresión de los ciudadanos como también de los gobernantes a través de los medios es negativa, cuando se generan noticias y informaciones con enfoques violentos y sin valores, provoca que los discursos de odio se propaguen por la Red. Las agresiones y el odio pueden ser propagadas provocando que la interacción entre las personas de diversas culturas sea igualmente negativa. Aquí la tecnología puede ser difusora y generadora de guerras, puede provocar la segregación de comunidades minoritarias o producir más violencia. Es por lo anterior que la educación debe enfrentarse a las realidades de las poblaciones multiculturales:

Education today must come to grips with the realities of multicultural populations and ensure both the inclusion of minorities through social integration and the social cohesion of multicultural societies through mutual understanding and dialogue. If not, as demonstrated in conflict or post-conflict contexts, education can be a basis for cultural misunderstanding, animosity, ethnic conflict or violence.

(UNESCO, 2009, pp. 114)

Como lo explica la UNESCO, es necesaria una educación más integradora, ante los

discursos de odio y violencia difundidas por las redes sociales y los medios de información y comunicación.

Hay que incentivar el diálogo con las diversidades culturales, para así integrar y generar cohesión social entre las minorías. Es necesaria una educación hacia la solidaridad, para incentivar una visión positiva sobre la diversidad cultural, potenciar los beneficios que podrían ser desarrollados en la unión de los mismos y así conseguir el vivir juntos en una sociedad con menos odio y menos violencia.

3.4. Hacia un nuevo humanismo ¿Realmente podemos vivir juntos?

Con todos estos antecedentes ¿Cómo puedo comunicar con otros y vivir con ellos? ¿Cómo podemos combinar nuestras diferencias con la unidad de una vida colectiva?” (Touraine, A., 1997, pp.16).

A partir de estas preguntas que hace Touraine en relación a la multiculturalidad actual, cuestiona si realmente se puede estar integrados en este mundo de conflictos y en esta sociedad que está cada día más dividida. Pregunta si es posible vivir juntos tanto con las diferencias y puntos en común, y si se puede vivir en la misma sociedad sin ignorancia o sin violencia.

Todas estas preguntas, producen reflexionar de los diversos factores que son condicionantes para una convivencia intercultural como se ha reflexionado en los subtemas anteriores, como el uso del diálogo, el respeto y la multiculturalidad.

Lo que realmente se tiene que hacer es transformar las formas de convivencia, el cambio que es necesario, es crear acciones que lleven al conocimiento de uno mismo y de los demás para así realmente poder vivir juntos, los cuales son los pasos base para crear una integración social.

A manera de englobar todos los factores antes desarrollados en este capítulo de “Entornos vulnerables, en busca de un diálogo intercultural y una integración social”, se

enlista a continuación una propuesta resumen, de los elementos que pueden ayudar a crear una integración social y una interculturalidad, mismas que componen una propuesta directa con el proyecto de investigación de la tesis y que intentan responder a su vez a la pregunta ¿Cómo vivir juntos con nuestras diferencias?:

- Abogar por el apoyo en entornos vulnerables para frenar la proliferación de las desigualdades.
- Comprender, reconocer y respetar el yo y al otro y a los otros.
- Adquirir conciencia social, reconocer el espacio, el contexto y reconocerse como parte de él, al igual que la adaptación del individuo en diferentes entornos.
- Reconocer a la comunidad intercultural, aceptación y reconocimiento de las múltiples identidades.
- Comunicar, generar diálogo intercultural y respeto hacia la diversidad.
- Ser tolerantes, observar y ser críticos. Fomentar la paz y la no violencia.
- Fomentar hacia un nuevo humanismo para una sociedad más inclusiva.

Los puntos antes mencionados son de las principales necesidades actuales para poder generar una interculturalidad. Trabajar y desarrollar acciones en torno a estos puntos, son parte esencial para una mejor integración social a pesar de las diferencias y a pesar de las desigualdades en zonas vulnerables, como se ha realizado en el campo empírico de la tesis.

Es necesario fomentar la capacidad del individuo para adaptarse a las diferentes contextos sociales e ideológicos pero con respeto por los otros, receptividad y sobretodo a partir del aprender a escuchar. Es necesario un nuevo humanismo que abogue por una sociedad más inclusiva, así como Dendev Badarch señala:

The idea of ‘new humanism’ has become a new credo for UNESCO. Being applied to education, it suggests the *creation of a more inclusive society in which all humans have a chance to access knowledge* and quality education and every voice is heard in

the universal dialogue. *New humanism in the global society must prioritise a new sense of respect for multiplicity and cultural diversity and must support media development with the goal of consolidating the new culture of peace.*

(Pérez, J, & Varis, T., 2010, pp. 4)

Crear un nuevo humanismo donde el ser humano tenga las oportunidades de acceso al conocimiento, educación, y para que toda voz sea escuchada en un diálogo universal es pertinente para generar un cambio. Es necesario una sociedad plural, con respeto mutuo a la diversidad, sin violencia para evitar conflictos, promoviendo ética y paz.

In this sense, humanity must force the media system as a whole to shoulder the obligation to stimulate this intense intercultural relation that the global world demands of us. We must force it to act as an *interpreter* and *translator* - cultural translation - among all of humanity's diverse codes: between our codes and the codes of the *Other*.

In other words, the goal is to align the entire media system with the obligation to make a systematic effort at mutual understanding among all the collectives, peoples, societies and communities in this global world.

(Pérez, J, & Varis, T., 2010, pp. 27)

En este caso, el tipo de alfabetización mediática e informacional que se necesita para crear una democracia participativa y una ciudadanía democrática, va directamente relacionada con el nuevo humanismo, ya que es una labor global a través de los medios, de los diversos códigos y todos los colectivos partícipes.

Comprender, reconocer y respetar a uno como sujeto y al otro como comunidad o sociedad es indispensable para generar una comunicación intercultural: “No hay ninguna discontinuidad entre la idea de Sujeto y la de sociedad multicultural, y más exactamente de comunicación intercultural, porque sólo podemos vivir juntos con nuestras diferencias si mutuamente nos reconocemos como Sujetos” (Touraine, A., 1997, pp. 218).

Por lo que el nuevo humanismo, el diálogo y la comunicación intercultural son una prioridad en el mundo globalizado junto con los medios y redes sociales. Fomentar el respeto, una cultura de paz y la no violencia son la base para que se pueda vivir con los otros y así generar una integración social y una interculturalidad en este entorno global transformador, los cuales son unos de los objetivos del presente proyecto de investigación.



Capítulo 4.

Aprendizaje como integrador social, a partir de la experiencia, la interacción y la creación

Se explican a continuación, algunas alternativas integradoras de aprendizajes y de interacción, a partir del hacer y la experiencia como acción del sujeto, del espacio y de los integrantes de un entorno determinado. En primer lugar, se identifican las características de los ambientes educativos no formales, los mediadores sociales y la importancia de la integración social generada en la comunidad.

Posteriormente se hace referencia a diversos aprendizajes, el aprendizaje expansivo, el aprendizaje a lo largo de la vida, el aprendizaje que se genera a partir de la vivencia, a través del hacer y a través de la experiencia del hacer.

Se finaliza con el trabajo desarrollado del colectivo Tráfico Libre de Conocimiento y su aportación metodológica en la utilización del juego y la intervención del espacio como generadoras de intercambio de conocimientos y aprendizajes.

4.1. Integración social comunitaria en ambientes educativos no formales

Por la falta de opciones educativas para el alcance de las poblaciones vulnerables que han existido a lo largo de la historia, surgió una alternativa educativa llamada *educación no formal*, la cual engloba tanto a mediadores sociales, la comunidad y sus principales necesidades. La educación no formal se convirtió en tema de investigación desde 1967 en la International Conference on World Crisis in Education, donde se tuvo como fin identificar y resaltar los diversos medios educativos existentes que eran distintos a los convencionales de los años sesenta, y que habían aumentado tras las desigualdades generadas después de la Primera y Segunda Guerra Mundial.

A partir de ese momento y durante el siglo XX, se realizaron diversas definiciones entorno a la educación no formal. La UNESCO (2006) la define como “toda actividad

organizada y duradera que no se sitúa exactamente en el marco de los sistemas educativos formales integrados por las escuelas primarias, los centros de enseñanza secundaria, las universidades y otras instituciones educativas formalmente establecidas” (pp. 1).

Esta alternativa a la educación formal, ha funcionado exitosamente en diversas partes del mundo ya que los cursos, talleres o aprendizajes que son generados, se encuentran estructurados de una forma flexible para la realización con sus integrantes (Wagner, D. A., & Kozma, R., 2003).

Al ser un tipo de educación no institucionalizado, no cuentan con un sistema de acreditación o certificación oficial, y generalmente no hay un lugar específico o fijo para la realización de las actividades. Normalmente suelen ser realizadas en lugares ya existentes dentro de la comunidad, como en centros de cultura, museos locales, casas comunales, talleres o zonas adaptadas de una manera básica para la impartición de los cursos.

Su organización en términos de horarios específicos y división de cursos por edades no es habitual, ya que las actividades, cursos o talleres son aplicados en horarios no laborales o no escolares, para de esta manera contar con integrantes de variadas edades en función a la disponibilidad y posibilidad de los participantes.

Los mediadores sociales son parte integradora de la educación no formal, estos son actores sociales que forman parte de la misma comunidad y son impulsores de cambio a favor de la misma. La mediación es “un proceso informal en que un tercero neutral, sin poder para imponer una resolución, ayuda a las partes en disputa a alcanzar un arreglo mutuamente aceptable” (Baruch, R., & Folger, J., 2006, pp. 21).

El mediador social es un agente de cambio social positivo, ya que puede ser parte del proceso de solución de algún faltante o problema de la comunidad como: la mediación educativa, el impulso de actividades interculturales o deportivas, la promoción de la inclusión social o la ayuda en la mejora de las necesidades básicas de la localidad.

Aquí es donde converge la importancia de los entornos educativos no formales y de los mediadores sociales. Estos son un ejemplo de integración social comunitaria, en el cual todos los elementos de la localidad son factores de cambio y de aprendizaje.

“Education should be seen not as confined to formal schooling but as taking place through a variety of learning non-formal education, informal education and the transmission of local and indigenous knowledge and values” (UNESCO, 2009, pp. 108). La educación no se debe limitar a los ambientes tradicionales escolarizados, ya que esta puede ser adquirida en cualquier lugar o contexto. Por lo que los entornos educativos no formales resultan ideales, ya que para algunas personas el acceso a un ambiente educativo formal es complicado de acceder, resultando estos entornos informales o no formales, espacios de convivencia, de intercambio de experiencias y aprendizajes.

Es por lo anterior que este proyecto de investigación se centra en estos ambientes, para generar un desarrollo humano y una integración social a partir del trabajo comunitario, a partir de generar un aprendizaje vivencial, un pensamiento crítico y un conocimiento de la experiencia a partir de las interacciones sociales.

En muchos de los casos y como lo menciona Gregorio Luri (2014) la escuela favorece siempre al que más tiene. Un ciudadano con clase media o alta puede tener alternativas de selección en su educación, pero con bajos recursos y procedentes de entornos vulnerables o excluidos esto resulta más difícil.

Los aprendizajes sociales y culturales forman el camino de cualquier individuo hacia su desarrollo individual y posteriormente colectivo.

Por lo que hay que generar más acciones en entornos no formales, que nos permitan una libertad de creación y propuestas creativas, que incentiven el desarrollo de ambientes de aprendizaje con los integrantes de la localidad, para implementar valores de un desarrollo humano en términos de integración social, de las habilidades y competencias necesarias para

el presente siglo de cambios constantes.

4.2. Habilidades del siglo XXI y el aprendizaje expansivo

La definición y la forma de adquirir un conocimiento, un aprendizaje o delimitar cuales son las competencias y habilidades necesarias actuales, han sido temáticas que se han intentado responder a lo largo de la historia por medio de teorías, filosofías y estudios. Este proyecto de investigación hace referencia de diversas teorías en relación al aprendizaje, teniendo como base el aprendizaje expansivo (Engeström, Y., 2001).

El proyecto de investigación está enfocado en el análisis de cómo son generados los aprendizajes a través del hacer y a través de la experiencia del hacer. Del hacer como acción del sujeto y de los sujetos integrantes de un entorno determinado, por lo que se hace referencia a varios aspectos y componentes de estas interacciones a través de varias aportaciones de diferentes teóricos y referentes internacionales.

En los últimos años, varias organizaciones e instituciones han delimitado las habilidades necesarias para el siglo XXI. Un ejemplo de ellas la Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC21s) es una organización con base en la Universidad de Melbourne en Australia que cuenta con la colaboración de varias organizaciones como el Banco Mundial, UNESCO y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). La ATC21s creó una propuesta de las habilidades para el siglo XXI, la cual está dividida en cuatro subgrupos (ver Figura 10).



Figura 10. Habilidades para el siglo XXI. Por la Assessment and Teaching of 21st Century Skills.

Estas categorías fueron seleccionadas debido a que además de su importancia como organización la cual investiga y difunde estas temáticas, también fueron seleccionados por el tipo de categorización empleado en formas y herramientas de pensar, de trabajar, y de vivir el mundo. Cada una de las habilidades mencionadas anteriormente, se encuentran ligadas con los tipos de aprendizajes que se trabajan en el proyecto de investigación, haciendo como referencia base al aprendizaje expansivo.

A partir de aquí surgen las siguientes preguntas: ¿Cómo vincular estas habilidades con el aprendizaje y el conocimiento? ¿De qué manera y qué tipo de aprendizaje o metodología se puede emplear para desarrollar estas habilidades?

En este sentido, el conocimiento no se debe limitar solamente a la adquisición de información, ya que este se genera a partir de la observación, interpretación y análisis desarrollados en la participación de los procesos de aprendizaje de los individuos:

El conocimiento es un concepto más complejo que la información. No se puede reducir a la mera aglomeración de elementos de información no relacionados. El

conocimiento es un concepto que implica sentido, organización y estructura. Se refiere a los conjuntos articulados de observaciones, interpretaciones y análisis significativos que se desarrollan a lo largo del tiempo y que cada generación se dispone a discutir y criticar. El acceso al conocimiento supone no sólo poder acceder a dispositivos técnicos y repertorios de información, sino también participar en el proceso de aprendizaje. No hay conocimiento sin aprendizaje.

(Mansell, R., & Tremblay, G., 2015, pp. 6)

No hay un conocimiento sin un aprendizaje, es así que el conocimiento y el aprendizaje dialogan en el proceso de interacción, interpretación de significados con el entorno y sus elementos.

La teoría de la actividad (Engeström, Y., 2009) es un modelo de análisis, en el cual la unidad de análisis es la actividad, y estas actividades humanas son analizadas durante los procesos de aprendizaje de un determinado contexto.

Esta teoría ha sido desarrollada a lo largo de tres generaciones de investigación, por lo que la última generación se enfoca al aprendizaje expansivo, en la cual busca responder y analizar cuatro preguntas primordiales:

1. ¿Quiénes son los sujetos de aprendizaje, cómo se definen y ubican?
2. ¿Por qué aprenden, que los hace realizar el esfuerzo?
3. ¿Qué es lo que aprenden, cuáles son los contenidos y resultados de aprendizaje?
4. ¿Cómo aprenden? ¿Cuáles son las acciones clave o procesos de aprendizaje?

(Engeström, Y., 2001).

Con base en estas preguntas podemos entender los objetivos centrales del aprendizaje expansivo, que a su vez son unas de las preguntas que el proyecto de investigación analiza para entender los procesos de aprendizajes generados. De esta manera se busca identificar y analizar todos los componentes, sujetos y procesos que forman parte de la construcción del

aprendizaje, mismos que son contrarios a las teorías tradicionales del aprendizaje.

Varias de las teorías tradicionales del aprendizaje, ven al aprendizaje como procesos para adquirir determinados conocimientos que son identificables, contables y observables.

“Se trata de una presuposición evidente de que el conocimiento o habilidad que se adquiere es de por sí estable y está razonablemente bien definido” (Engeström, Y., 2001, pp. 4).

El aprendizaje expansivo, al contrario de las teorías tradicionales del aprendizaje, se enfoca a todos los elementos, conocimientos y habilidades que son resultado de las transformaciones surgidas en el aprendiz. Estas transformaciones (que son los aprendizajes generados) se caracterizan por estar en constante cambio, ya que el aprendizaje expansivo muchas veces no es identificable al momento y posteriormente puede ser definido:

Las personas y las organizaciones están todo el tiempo aprendiendo algo que no es estable, ni siquiera definido o entendido antes de tiempo.

En transformaciones importantes de nuestra vida personal y prácticas de la organización, debemos aprender nuevas formas de actividad que aún no están allí.

Son literalmente aprendidas mientras están siendo creadas.

(Engeström, Y., 2001, pp. 4)

Un hecho importante que menciona Engeström, es que el individuo está aprendiendo todo el tiempo, y este aprendizaje no es definido y se encuentra en constante transformación. Estas formas de actividad se aprenden al mismo tiempo que están siendo creadas y a su vez transformadas por la intervención de los sujetos, del contexto y de diversos factores componentes para que esto suceda.

Factores que son la estructura de un sistema de actividad compuesta por la comunidad donde se interviene, sus individuos, sus reglas, las divisiones de trabajo, la mediación o herramientas empleadas, el objeto/motivo de la acción, el sentido y las transformaciones generadas (Engeström, Y., 2009, pp. 55).

Por lo que el aprendizaje expansivo integra varios factores para que este suceda, el contexto, los sujetos, sus interacciones, la comunidad y las reglas. El aprendizaje no es algo aislado ni definido, se transforma y este con su alrededor e interacciones colectivas, por lo que el aprendizaje expansivo es:

en donde una persona o un grupo radical comienzan a cuestionar el sentido y el significado del contexto, y se comienza a construir una alternativa de contexto más amplia. El aprendizaje III es esencialmente un esfuerzo colectivo (...) El objeto de la actividad de aprendizaje expansivo es toda la actividad del sistema en el que los aprendices están comprometidos. La actividad de aprendizaje expansivo produce nuevos patrones culturales de actividad. El aprendizaje expansivo en el trabajo produce nuevas formas de actividad laboral.

(Engeström, Y., 2001, pp.4)

Por lo que para ser producida esta transformación (aprendizaje expansivo) en primer lugar se genera un cuestionamiento del contexto y de lo que se vive por parte de los individuos, siendo aquí donde se produce un pensamiento crítico y reflexivo. Posteriormente se construye una alternativa del contexto más amplia, en la cual se busca una alternativa para entender y ver aquello que está en el entorno. Finalmente como siguiente paso, se crea por parte de los individuos varias posibilidades y alternativas a estas situaciones.

Este cuestionamiento y construcción de alternativas (aprendizajes que están siendo generados en el momento) solo son generados a partir del compromiso por parte de los aprendices. Por lo que la forma de actuar de los mismos se transforma, generando nuevos patrones culturales de actividad como lo menciona Engeström (2011). Esta forma de actuar es por lo tanto diferente, siendo estos nuevos patrones culturales productos a partir de la interacción y compromiso de los aprendices. Por lo tanto, al haber un compromiso significa que no hay una obligación o una imposición determinada externa a los sujetos, que es lo que

muchas veces sucede en un sistema escolarizado en el cual se obliga al alumnado a la adquisición de determinados conocimientos sin mostrar importancia en los procesos de aprendizajes de los mismos.

We habitually tend to depict learning and development as vertical processes, aimed at elevating humans upward, to higher levels of competence. Rather than simply denounce this view as an outdated relic of enlightenment, I suggest that we construct a complementary perspective, namely that of horizontal or sideways learning and development.

(Engeström, Y., 2009, pp.70)

Es pertinente cambiar la estructura tradicional del aprendizaje caracterizado por jerarquías, el cual se limita en llevar al individuo hacia niveles más altos de competencias.

Gran parte del sistema educativo tradicional formal, se centra en generar y evaluar los niveles de competencias. Las pruebas o exámenes son usadas para generar escalas de evaluación, mismos que generan una presión para los jóvenes para obtener notas altas. Esta presión produce a su vez una competitividad por lo que hacen uso de la memorización como elemento primordial para adquirir el conocimiento, lo cual genera un aprendizaje obsoleto, hueco de sentido, sin experiencias y sin significados.

Deben ser usada otras formas de evaluación, enfocadas al alumno y a sus necesidades, más allá de la existencia de exámenes o test para evaluar a los estudiantes y colocarlos en un determinado nivel para ser comparados.

Engeström nos propone dar otra perspectiva, una visión diferente hacia otro tipo de aprendizaje más horizontal. Un aprendizaje horizontal, tanto en la forma de evaluación así como también en la forma colectiva de adquirir y crear aprendizajes, entre todos sus integrantes, entre los profesores, mediadores, aprendices o estudiantes.

“afinal, o estudante deve ser visto hoje como uma ponta do diálogo na construção do conhecimento, não um repositório de informações” (Le Voci, A., 2011, pp. 62). Es así que se debe ver al estudiante más allá que un conjunto de informaciones, el estudiante debe ser visto como la construcción de este conocimiento.

Como lo refiere Le Voci, el diálogo es indispensable en estos procesos de creación del conocimiento y del aprendizaje. El diálogo es esencial para que los alumnos se expresen y den su opinión, hay que saber escucharlos, y dar la importancia de ser escuchados.

Hay que crear espacios donde los jóvenes puedan expresar y comunicar lo que piensan, y si estos no existen, hay que incentivar a los jóvenes a crear estos canales e inventar nuevos medios de interconexión. Es dar herramientas para que ellos creen y que el medio no sea un limitante, sino un espacio donde puedan experimentar, crear, expresar y comunicar.

La comunicación es el relato de la experiencia. El relato de una experiencia, es contar, saber expresar las experiencias y lo que les sucede. El hacer comunicación es crear, entender, asimilar por lo que se está viviendo, es hacer preguntas de cómo se va a comunicar y es ser crítico de lo que la otra persona dice y expresa.

El poder expresar y comunicar es tener autonomía y así tener libertad de expresión, hacer al estudiante un productor de su propio conocimiento y aprendizaje a través de descubrir el mundo, experimentar, crear y participar es el medio.

Y es precisamente este tipo de aprendizajes el que se busca en el proyecto de investigación realizado, ver y analizar el aprendizaje de una manera diferente. A partir de las experiencias e interacciones con el contexto y sus integrantes, aprender a través del hacer de manera individual y colectiva, siendo a su vez un aprendizaje horizontal, entre jóvenes y profesores un medio auténtico para comunicar y crear libremente.

4.3. El aprendizaje como experiencia, como intercambio y creación

El aprendizaje expansivo como se menciona anteriormente, se encuentra en transformación y en constante cambio, por lo que muchas veces no es identificable al momento y es condicionado siempre por el contexto. El proyecto de investigación se centra en este tipo de aprendizajes, en el aprendizaje expansivo, el aprendizaje generado en ambientes educativos no formales, el aprendizaje a partir de la experiencia, el aprendizaje a través del hacer y del crear, el aprendizaje generado a partir del intercambio de conocimientos y vivencias entre los sujetos, su contexto y el espacio, todos se refieren finalmente a un aprendizaje a lo largo de la vida.

De esta manera se dio valor al aprendizaje no formal el cual muchas veces es implícito o no puede ser verbalizado o contable y a su vez, puede ser adquirido en cualquier momento y escenario. Aprendizajes que son generados principalmente a partir de las experiencias y vivencias provenientes de las interrelaciones.

Las experiencias se generan en procesos de aprendizaje vivencial, como es propuesto por John Dewey (2008) el cual propone que la base del conocimiento es la experiencia, por lo que para generar una *educación activa*, el niño debe ser el sujeto activo de su proceso educativo, y el educador debe ser una guía del proceso de aprendizaje creando dinámicas en un entorno específico.

El hacer, crear y construir por el alumno y todos sus integrantes, genera relaciones más profundas y significativas, como lo dice el proverbio de Aristóteles (384-322 a.C.): “Lo que tenemos que aprender, lo aprendemos haciendo”. Y lo reafirma de nuevo Dewey en el aprendizaje a lo largo de la vida (*Learning by doing*), el cual refiere a un aprendizaje por medio del hacer, a un aprendizaje permanente que no se encuentra limitado al inicio o fin de un determinado curso o formación. Este es un aprendizaje continuo, que se encuentra en constante retroalimentación a través de los procesos de hacer y crear y que son a su vez permanentes en su uso a lo largo de la vida.

De una manera similar Paulo Freire refiere que estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas. La *pedagogía crítica* propuesta desde 1970 (Freire, P., 2009) refiere a crear mecanismos de enseñanza, donde los alumnos cuestionen a partir de su experiencia del estado actual de la sociedad, crear un pensamiento crítico y un juicio por parte de las mismas acciones, incentivando a la creación de acciones constructivas que lleven hacia una libertad.

La Organización de Estados Iberoamericanos [OEI] refiere “Que la falta de oportunidades educativas es una de las manifestaciones más graves de la exclusión social, ya que limita a los individuos ejercer con plenitud su libertad y sus derechos” (2014). Además de ser la sociedad y el sistema educativo el que limita a los niños y jóvenes con sus libertades, son también todas las desigualdades y exclusiones causantes de las divisiones sociales tanto en entornos comunitarios como cualquier otro.

No hay que esperar a que un gobierno o institución cambie, o renueve las políticas o los currículums educativos para comenzar a hacer modificaciones por un bien en la integración en los jóvenes en diversos sectores. Hay que contribuir a que los jóvenes o cualquier persona viva en plenitud de libertad y de derechos a partir de acciones en pro de los mismos en cualquier ambiente educativo.

Esta libertad es poder ser conscientes de aquello que está en el entorno, tener un pensamiento crítico y reflexivo, donde los aprendices puedan proponer y accionar la colectividad, la creatividad y la imaginación para un actual y futuro inmediato. “Ya no se necesita un ciudadano instruido, sino un ciudadano que piense, y la sociedad moderna está exigiendo a los educadores que doten a los niños de técnicas de pensamiento” (Tomás, A., 1991, pp. 43).

En la Red Iberoamericana de Docentes [RID], el físico teórico Michio Kaku menciona que los niños nacen siendo científicos por las ganas de querer investigar y

descubrir el mundo, pero estas inquietudes son aplastadas por la sociedad y la misma educación. Él afirma que las limitaciones para este desarrollo son los sistemas repetitivos de enseñanza y memorización que no son dinámicos ni atractivos (2017).

Es así que en muchos ambientes educativos formales tradicionales, se enfocan en la memorización y en la disciplina y no sobre el aprendizaje. Muchas veces el sistema educativo no anima a que los estudiantes asuman riesgos de la experiencia y penaliza a su vez los errores. Por lo que tener miedo al error, limita la acción de experimentar, por lo tanto de crear, imaginar y aprender.

La educación y el aprendizaje deben ser vistos no como una imposición, sino como la motivación de crear y hacer. Como se refiere al aprendizaje expansivo, son todas estas transformaciones y cambios que se generan en el individuo de manera comprometida. Este compromiso puede ser la motivación, las ganas de aprender de investigar, de conocer y de experimentar de las personas son la base para entrar en un proceso de aprendizaje tanto individual como colectivo. Es indispensable tener en cuenta los intereses de las personas, de los jóvenes, de la comunidad o de los estudiantes.

La educación tradicional también enseña a esperar para ser validados, corregidos por el sistema educativo o por los profesores, por lo que es necesario enseñar a aprender ser independientes y creadores para un autoconocimiento, implementar el *lifelong learning*, el aprendizaje permanente para aplicarlo a lo largo de la vida.

De esta manera los mediadores o profesores que se encuentren ante estudiantes o jóvenes en cualquier tipo de ambiente educativo, deben ser guías de su aprendizaje pero no dictadores de determinados conocimientos. No deben imponer un conocimiento o aprendizaje, estos deben ayudar al estudiante a aprender a partir del hacer, de investigar, de intercambiar experiencias de trabajar en equipo. Solo así se genera un aprendizaje colectivo y conocimientos compartidos con base en la experiencia, entre los mediadores, profesores,

estudiantes y jóvenes.

La UNESCO (2006) declara que la educación debe basarse ampliamente en los pilares de: *Learning to Know, Learning to do, Learning to live together and Learning to be*. El aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser son puntos esenciales para la educación como se ha mencionado en las líneas anteriores.

Es necesario crear cambios hacia una visión del estudiante o jóvenes como creadores de su propios procesos de aprendizaje, de conciencia propia y crítica. Estos cambios se tienen que hacer desde la propia práctica del día a día, aprendiendo a ser y a crecer con el otro, con el colectivo y lo social. Hay que comenzar desde hoy, promover estas acciones y dinámicas ya sea como estudiantes, jóvenes, profesores, padres de familia y ciudadanos.

Ser sujetos y colectivos activos ante los limitantes en cualquier sistema educativo, son claves para una acción ciudadana global por un bien común en enseñanza actual y el futuro inmediato.

4.4. El espacio, el juego y el arte. Colectivo Tráfico Libre de Conocimiento

El colectivo artístico Tráfico Libre de Conocimiento (TLC) es un colectivo mexicano que surge en el 2011, el cual tiene como objetivo crear y fomentar formas colaborativas de producción, distribución y consumo de información. Nace a partir de prácticas artísticas, las cuales tienen en común entender al arte como mediador y generador de conocimiento.

El colectivo surgió con la necesidad de crear vínculos más directos con los integrantes de la localidad, generar acciones donde se pudieran crear intercambios de conocimiento de una manera más vivencial.

Estos objetivos surgieron a partir de las problemáticas de la falta de interacción en zonas urbanas de una megalópolis como lo es la Ciudad de México, y la existencia de múltiples zonas abandonadas, lugares de tránsito sin uso, de los *no lugares* (Augé, M., 2017) y las llamadas zonas rojas (lugares de peligro).

El colectivo trabaja de forma interdisciplinar en la cual colabora de manera constante con varios grupos, organizaciones, museos, escuelas, comunidades, universidades, centros culturales, galerías y diversas entidades. Ha creado, talleres, actividades, simposios, formaciones y diversas acciones e intervenciones artísticas para generar de manera colectiva actividades y dinámicas, que reactiven y reconstruyan determinados espacios a través del arte, el juego y la conectividad.

La finalidad primordial de estos proyectos son mediar encuentros entre los habitantes de una localidad a partir de la experiencia y vivencia del espacio en tanto del reconocimiento de uno con el entorno a partir del vínculo arte-educación. El colectivo Tráfico Libre de Conocimiento [TLC] menciona que:

In designing activities, we defined four areas of everyday life that we thought were basic: the body, the home, the school and the city. These areas triggered questions ranging from individual to social: how do we interact with our body, with the space where we live, the people we see every day, the people we play with, and with those we don't even know. How do we learn? Does everybody learn from everybody? Each exercise is linked with one or more of these questions and gradually connected from particular to general.

(2017)

Por lo que las actividades se vinculan directamente entre el juego y el aprendizaje, se centran en esta interacción con el cuerpo, con el nosotros, con la gente que vemos todos los días, con el espacio, la ciudad o cualquier lugar donde se vive.

Siempre se tiene presente lo social y se busca generar una interacción entre las personas para generar conocimiento y aprendizaje a través del juego, por lo que nos preguntamos: ¿Qué y cómo se aprende con estas acciones? ¿Aprendemos todos juntos? Estas

preguntas surgen y se reconstruyen con los participantes y se dialoga a partir de lo que se experimenta.

El juego e intervenciones en el espacio o lugar con los integrantes han sido estrategias utilizadas por el colectivo TLC y en el presente proyecto de investigación. En ambos casos, a partir de la recreación de juegos tradicionales y también la modificación de los mismos, se crearon nuevas dinámicas de manera colectiva en diferentes escenarios y espacios. A través del juego, fueron tratados uno o varios temas específicos de acuerdo a temas de interés de los participantes.

En ambos proyectos, el acto de jugar y crear nuevas formas de interacción entre los participantes, hizo que el espacio se reconstruyera de una manera diferente y colectiva. Estas dinámicas crearon una interacción más próxima entre los participantes y el mismo espacio, en los cuales fueron producidos intercambios de experiencias y vivencias.

We start from the idea of collectivity as a principle generator of symbolic, affective and language bridges always within the social, political, historical and urban contexts of our environment. We propose to understand the game as a way of thinking that allows for meaningful learning.

(TLC, 2017)

De esta manera el contexto, el lugar, el juego y la colectividad permiten la construcción de un aprendizaje significativo. De esta manera, tanto en el colectivo TLC como en el proyecto de investigación se crea y se construye a partir de tres factores:

- El arte como vía generadora de conocimiento.
- El juego como estrategia alternativa y primaria de interacciones.
- La experiencia como proceso del intercambio social y colectivo.

A partir de estos tres factores, de los proyectos realizados e intervenciones en varios lugares, son referentes directos en la metodología del proyecto de investigación, los cuales contribuyen a su vez a otras formas y dinámicas de aprendizaje y conocimiento.

4.5. El juego como espacio social de aprendizaje, vínculos y convivencia

Debido a los nuevos modelos de interacción cambiante, de la globalización y a la gentrificación, las interacciones sociales se han modificado y de alguna manera se están perdiendo los vínculos de convivencia.

Ahora los canales o vías de interacción humana en algunos casos se están volviendo más individualistas como lo refiere Bauman (2005). Bauman llama modernidad líquida a la sociedad contemporánea, la cual se caracteriza por el individualismo, las relaciones y lazos humanos efímeros, “fragilidad de los vínculos humanos, el sentimiento de inseguridad que esa fragilidad inspira y los deseos conflictivos que ese sentimiento despierta, provocando el impulso de estrechar los lazos, pero manteniéndolos al mismo tiempo flojos para poder desanudarlos” (Bauman, 2005, pp. 7).

Bauman utiliza el término líquido, para caracterizar los constantes cambios de la sociedad actual. La incertidumbre, la inseguridad y la vulnerabilidad del presente y futuro inmediato genera que las individualidades y la búsqueda de una satisfacción personal sea lo primordial.

Estas individualidades hacen que los vínculos de convivencia sean más distantes. Las relaciones entre las personas se han modificado hacia relaciones más efímeras. Es por esto que el tema de la individualidad ha traspasado las fronteras de las no relaciones humanas, por lo cual es necesario conocer estos nuevos métodos de interacción que se están generando actualmente entre los niños, jóvenes y adultos; para así poder conocer los cambios que son necesarios trabajar y así poder proponer vías alternas.

Es así que fue usado el juego y la intervención del espacio como estrategias alternativas de conectividad a través del intercambio de experiencias sociales y colectivas. El

objetivo más que realizar los juegos y dinámicas, fue resaltar todos los procesos emergentes de las experiencias interconectadas generadas.

De esta manera tanto el juego como el espacio dialogan a partir de la experiencia generada por los participantes. El jugar es un acto recreativo, una actividad sin dificultad entre uno o más jugadores sometido a determinadas reglas y que proporciona entretenimiento y diversión. A través de jugar, de aprender, de mirar, observar y analizar la participación en el ambiente como sujetos integrantes, y la interacción como sujetos con los demás, produce un entendimiento más global e integrador del contexto.

La diversión e interacción de los participantes en el acto de jugar en un determinado entorno, genera aprendizajes constantes, que muchas veces no son detectables en el momento pero que ocurren en todo el tiempo (aprendizaje expansivo).

Esta es otra forma de tener una conciencia social y ser partícipes sociales. El acto de analizar los espacios y el contexto cultural o social a partir de las acciones e interacciones que son creadas en ellos, transforman y modifican el espacio a partir de la misma experiencia. A través del juego se puede ser conscientes de la colectividad y el grupo del cual se pertenece.

El psicólogo ruso Lev Vigotski plantea esto con el término de Interiorización en los años veinte, ya que se refiere al proceso de autoconstrucción, reconstrucción y transformación psíquica del individuo generada a partir de los procesos que parten esencialmente de las interacciones sociales y la mediación cultural. La ley de doble formación también de Vigotski (2003), plantea que el *desarrollo cultural* del niño aparece a nivel social y después a nivel individual. Lo cual de nuevo reafirma la importancia de las interacciones sociales, de la identidad colectiva e individual y de los instrumentos de mediación que son creados y proporcionados por el mismo lenguaje, el intercambio de información y sobre todo de experiencias del individuo con su medio sociocultural.

Es así que el juego y sus interacciones de los participantes, crean una nueva forma

simbólica de cartografía de la ciudad. La ciudad y los espacios se transforman en este caso ya no por su funcionalidad, sino por el carácter emocional de los habitantes.

Este es otro de los objetivos, a partir del juego se busca modificar la cartografía del espacio. Las actividades y dinámicas generan una reconstrucción del espacio público a partir de las interacciones producidas entre los jugadores y la comunidad, para así generar y transformar también nuevos espacios colectivos.

Haciendo referencia de la importancia del espacio público, Castells menciona:

La estructura concreta de la comunicación de una sociedad conforma en gran medida los movimientos sociales. En otras palabras, los movimientos sociales y políticos, insurgentes o no, florecen y viven en el espacio público. El espacio público es el espacio de la interacción social y significativa donde las ideas y los valores se forman, se transmiten, se respaldan y combaten; espacio que en última instancia se convierte en el campo de entrenamiento para la acción y la reacción.

(Castells, M., 2009, pp. 395)

Es así que la conexión entre el espacio público y la interacción social son importantes. Los espacios se convierten como lo menciona Castells en el campo de entrenamiento para la acción y la reacción, y esta puede generar lugares de manifestación, de protesta, de comunicación o de diálogo entre los ciudadanos. El lugar no es solo un espacio vacío carente de sentido, un lugar se convierte en lugar sólo cuando uno o varios cuerpos lo ocupan, y lo que es más importante aún, un lugar es en particular las acciones que se crean dentro de este espacio.

Al concebir al sujeto espacialmente se reconoce que nuestro actuar en el mundo hace y modela los lugares y al mismo tiempo, deja en nosotros la marca de los lugares que habitamos. Los lugares modelan a las personas, a esos sujetos habitantes de algún lugar o de diversos lugares.

(Lindón, A., 2009, pp.10)

Es así que generar a través del juego o dinámicas en el espacio público son esenciales para reconstruir de manera positiva los significados de los espacios, crear de esta manera *lugares de memoria* (Nora, P., 2008) los cuales son una construcción del colectivo social, pensar la ciudad y el espacio urbano desde la experiencia del sujeto ubicados en la acción social.

El juego y el espacio se convierten de esta manera en vías de aprendizaje, los cuales se convierten en estrategias de lenguaje comunicativo y expresivo. Como lo afirma el filósofo e historiador Johan Huizinga (2016) en el estudio del juego como elemento cultural, el juego funciona como un fenómeno y desarrollo cultural el cual parte de las convivencias humanas, de esta manera el juego se genera a través de este intercambio de conocimientos.

“Games produce meaning, they make up models of people's time, they are channels where the flow of information and experience results from what the activity offers: a series of micro-interactivities in different levels of the people's knowledge” (TLC, 2017). Los juegos producen significados, experiencias y una serie de interconexiones representando en cada persona un conocimiento personal pero también compartido a partir de estas interrelaciones.

Es por esto que estas actividades parten desde la experiencia y vivencias que se generan en su entorno a partir de una interacción, creación y participación colectiva. El hacer y construir colectivamente, crear procesos de intercambio de experiencias por el mismo aprendizaje en el espacio público y con los integrantes del entorno, genera relaciones más profundas y significativas. Estos actos de crear y experimentar genera transformaciones en el individuo por medio de la motivación y el compromiso lo que produce un aprendizaje expansivo.

A través del aprendizaje expansivo, el aprender a través del hacer, a través de la experiencia y de interactuar con lo social y lo cultural se convierten en formas y estrategias

alternativas para poder desarrollar cada una de las habilidades, competencias y capacidades necesarias para los fines de este proyecto y que a su vez, engloban algunas de las competencias del siglo XXI.



Capítulo 5.

Jóvenes: poder en movimiento, periodismo, diálogo y comunicación

Los jóvenes son de vital importancia, ya que son sujetos de cambio a través del uso y creación de los medios de comunicación e información de manera crítica y reflexiva.

A continuación se mencionan los cambios que ha tenido la comunicación en el entorno global actual, así como también las relaciones de control y estrategias de poder que han sido ejercidas. Se hace referencia de tres movimientos sociales a nivel mundial, en los cuales fueron usados los medios como estrategias de movilización social en busca de una democracia.

Posteriormente se habla de la importancia del periodismo ciudadano, el periodismo móvil y su contribución para una ciudadanía global. Finalizando con las características que tiene la democracia, la libertad de expresión y el pluralismo para fomentar la paz, el respeto, el diálogo y frenar los discursos de odio que son diseminados en las redes sociales.

5.1. Comunicación y estrategias de control

La comunicación es el intercambio de información entre emisores y receptores, actualmente hay una dinámica social diferente construida en las redes, por lo que la interactividad brinda múltiples posibilidades de comunicación. Vivimos en un mundo de millones de datos, noticias, e imágenes viajando por segundo en esta red interconectada global. Gran cantidad de información, mensajes mediáticos, noticias falsas, videos manipulados e intereses políticos se encuentran inmersos en este flujo constante.

Estas redes globales no tienen barreras ni divisiones, se encuentran entrelazadas y conectadas de múltiples maneras. Ya no es necesario hablar el mismo idioma para comunicarse ni entender ciertos códigos del lenguaje, ahora lo imposible se vuelve posible dentro de la comunicación, se crean nuevos códigos y simbolismo globales inmersos en las redes informativas.

We are emerging from an age of authoritarianism and verticality in mass media mainly conveyed by television, which positioned audiences as passive and too timid to express opinions which had no resonance because there were no channels to argue against the mass messages, or opportunities for any real or symbolic interaction.

(Orozco, G., Navarro E., & García, A., 2013, pp. 165)

La comunicación ha dejado de ser la misma con los medios de comunicación e información, la televisión deja de ser una fuente principal como lo era en el siglo pasado, y el uso de las redes sociales comienzan a ser más usadas como medios de información y comunicación, medios que resultan más interactivos entre los espectadores.

El estar conectados a estas redes sociales es un acto que se ha hecho vital. El ser YouTuber se ha convertido en una de las profesiones deseadas por niños, jóvenes y adultos, en los cuales se facturan grandes cantidades de dinero por el hecho de estar en la red, ha sido una ventaja para la difusión de publicidad de empresas. Ahora quien más gana es quien tenga mayor número de seguidores en las redes, y por lo tanto la publicidad gana a su vez con mayor número de anuncios para las audiencias.

Es así que el comunicar, transmitir y entender los significados, códigos y lenguajes dentro de las redes sociales, como Instagram, Facebook, Twitter o YouTube, entre otras, se convierten necesarias para sobrevivir y entender la nueva era mediática. Los canales de producción y consumo se convierten en redes de múltiples mensajes, emisores y receptores de códigos que se encuentran en constante cambio, por lo cual al no entenderlos, te convierte en una persona excluida en este sector.

La imagen ha sido a través de la historia utilizada como un medio de comunicación y también de poder, actualmente además de las imágenes, existen otros formatos audiovisuales que de igual manera han sido usados y propagados como estrategias de control en Internet.

Estas imágenes, fotografías, videos o audios pueden ser usados no solo como medios informativos, sino también para generar un deseo, para implantar una idea, para transmitir un mensaje, generar ventas o acciones determinadas de las audiencias en la mercadotecnia, la publicidad y/o intereses políticos que se quieren ejercer sobre la sociedad. “Los grupos mediáticos se han integrado en redes multimedia globales entre cuyos objetivos está la privatización y comercialización de Internet para ampliar y explotar estos nuevos mercados” (Castells, M., 2009, pp. 111).

Es así que las redes en Internet mayormente han sido comercializadas, lo que convierte a la comunicación no solo como una herramienta para la transmisión de información, que puede ser usada como estrategias de control. Estrategias de control que han podido ser empleadas en parte de la sociedad debido a la falta de un pensamiento crítico.

Las estrategias de control conllevan implícitas relaciones de poder, las cuales han variado en cada contexto histórico y se han ido modificando a través de los años. Anteriormente la manera de ejercer el poder y el control por medio del gobierno eran más claras o detectables, como el uso de la violencia y la agresión (aunque este tipo de acciones aún siguen aconteciendo en muchos países). Actualmente estas relaciones de poder se encuentran integradas en los sistemas mediáticos, que no son en muchos casos fácilmente reconocibles y pueden ser aplicadas por la falta de un pensamiento crítico de la sociedad.

Castells identifica las relaciones de poder que se encuentran incorporadas en el sistema de comunicación de masas, y en la infraestructura de redes de los que dependen las comunicaciones: “las relaciones de poder se basan en gran medida en la capacidad para modelar las mentes construyendo significados a través de la creación de imágenes. Recuérdese que las ideas son imágenes (visuales o no) en nuestro cerebro” (Castells, M., 2009, pp. 261). Y esto sucede debido tanto a la globalización y el nacimiento de la sociedad en red, mismos que dependen como se menciona en la cita anterior, de las redes de

comunicación que procesan a su vez aquello que tiene que ser mostrado para generar ciertas ideas en las audiencias, el cual refleja un claro ejemplo de poder mediático.

“La gente toma decisiones, también decisiones políticas, a partir de las imágenes y la información, que, en su mayor parte, se procesan en los medios de comunicación e Internet” (Castells, M., 2009, pp. 299). Quienes construyen y ejercen las relaciones de poder lo hacen mediante la gestión de los procesos de comunicación. Los medios de control de masas y manipulación trabajan de manera sutil, silenciosa, como una enfermedad que nos ataca día a día hasta llegar a nuestro cerebro sin notarlo. Ese es uno de los medios de control pasivos y a su vez masivos tanto a nivel local, nacional, internacional y global, donde a través de la manipulación de los medios, se dicta lo que la sociedad debe hacer, creando ideas pre determinadas, formas de pensar, de sentir y de ver el mundo.

El poder se basa en el control de la comunicación y la información, ya sea el macropoder del estado y de los grupos de comunicación o el micropoder de todo tipo de organizaciones...Y la comunicación de masas, la comunicación que puede llegar a toda la sociedad, se conforma y gestiona mediante relaciones de poder enraizadas en el negocio de los medios de comunicación y en la política del estado. El poder de la comunicación está en el centro de la estructura y la dinámica de la sociedad.

(Castells, M., 2009, pp. 23)

Hay una falta de iniciativa en ser críticos y analíticos con aquello que se rodea, desde la invención de la televisión como símbolo de devoción, el cual era referente verídica de información, actualmente esto se repite pero ahora con las redes sociales y el Internet.

El hecho de tener cualquier interfaz tecnológico y se sepa manejar la tecnología, se crea que se tiene una supuesta “libertad” de escoger entre la amplia gama de opciones brindadas, surgen las siguientes preguntas: ¿Hay una programación y control en el consumo y

acciones dentro de la Red? ¿A caso Google selecciona los gustos o delimita lo que las personas deben hacer?

Estas preguntas han sido temas de polémica, y el problema más que intentar responder a las preguntas, es si ¿Realmente hay un pensamiento críticos por parte de las personas de aquello que se ve en los medios de comunicación? La mayor parte de las personas no se cuestiona de la veracidad ni las fuentes informativas a las cuales tienen acceso, por lo que genera una laguna informativa, convirtiéndose en una limitante y un mayor poder para el control de masas.

5.2. Movilizaciones sociales a través de las redes de comunicación e información

Pero no todo es negativo en estos procesos de control, ya que donde hay una supresión siempre de alguna manera surge la resistencia. Las movilizaciones sociales han representado una resistencia, y en los últimos años se han servido de las redes de comunicación e información como herramienta.

Los cambios en las estructuras sociales surgen a partir de la resistencia, por la inconformidad, por no silenciar, por mostrar, para dar visibilidad, para modificar las estructuras y crear otras nuevas. Las movilizaciones sociales pueden organizarse a través de las redes, siendo una participación social que busca modificar los controles a los cuales se encuentran sometidos. El sujeto ahora puede ser un actor social: “Sujeto es voluntad, resistencia y lucha, y no experiencia inmediata de sí; la segunda, que no hay movimiento social posible al margen de la voluntad de liberación del Sujeto” (Touraine, A., 1997, pp. 110).

Como lo menciona Touraine, el sujeto como actor social, es sujeto cuando hay voluntad, resistencia y lucha por intereses comunes de liberación. Esto sucede en la mayoría de las movilizaciones y movimientos sociales organizados y creados por el pueblo. Las movilizaciones han representado cambios en las estructuras de poder a través de la historia, y

algunos de estos movimientos sociales han servido de referencia a nivel mundial por el uso de estrategias de movilización y comunicación a través de las redes sociales.

Como ejemplos de ello fue el movimiento Zapatista en México, la Primavera Árabe en Egipto, y el 15-M en España. Estos son ejemplos de puntos de ligación directa con el proyecto de investigación, ya que parte del mismo se centra en mostrar al sujeto como actor social, de cómo los jóvenes y los ciudadanos a pesar de sus limitantes en recursos y a pesar del control ejercido por el gobierno, pueden usar y crear con los medios de comunicación e información, siendo estos ejemplos muestra de una búsqueda de libertad de derechos y de acceso a la información.

5.2.1. Ejército Zapatista de Liberación Nacional en México.

El levantamiento armado de México iniciado en 1994 fue organizado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) quienes representaron un cambio total dentro de los medios de comunicación, libertad de prensa y movimiento social indígena en la historia de México.

El EZLN fue un movimiento político libertario en busca de la lucha por los derechos de un gobierno democrático participativo y anticapitalista, además de la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas de México.

El levantamiento armado surgió como protesta en dos aspectos, en primer lugar como inconformidad por el gobierno del Partido Revolucionario Institucional (PRI) que contaba con varias reelecciones, siendo autoritario y de derecha. En segundo lugar, en protesta a la creación y entrada en vigor en 1994 del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) el cual fue un acuerdo comercial entre México, Canadá y Estados Unidos, produciendo polémicas en relación a los acuerdos y al futuro de los mexicanos.

El EZLN estaba ubicado en Chiapas al sur de México, integrado en su mayoría por indígenas los cuales fue encabezados por el líder del movimiento, llamado subcomandante

Marcos. El movimiento buscó dar voz a las desigualdades sociales, las condiciones de precariedad, miseria, injusticia y falta de libertad de la que vivían las comunidades indígenas, para crear una sociedad más justa e igualitaria.

La estrategia militar del EZLN fue principalmente a través de la apropiación de los medios de comunicación, medios electrónicos e impresos para difundir los comunicados e informaciones específicas por la Red utilizando también la radio, los teléfonos móviles y la comunicación por satélite para no ser intervenidos por el gobierno.

A pesar de ubicarse en medio de la Selva Lacandona y sin importar las limitantes tecnológicas, hicieron uso de la radio para su comunicación en zonas aisladas. Comenzaron también una guerra virtual (netwar) en la cual utilizaron las redes informáticas y mediáticas para difundir los mensajes por Internet sin intermediarios del gobierno y en ocasiones hicieron uso de comunicación por satélite para enviar comunicados en cines o en locales diversos.

La televisión que en ese entonces había sido el medio más controlado en la transmisión de información por medio del gobierno, sufrió grandes cambios a partir de este movimiento, ya que partir de las estrategias de apropiación en la comunicación generada por el EZLN, causó la apertura para la difusión de otros temas en las televisoras, incluyendo la información del mismo movimiento.

El periodismo fue otro sector que también sufrió cambios a partir de las intervenciones del movimiento. La llamada a la independencia de los medios realizado por el subcomandante Marcos, fue una estrategia que dio pie a que los periodistas se hicieran partícipes, y difundieran los acontecimientos del movimiento sin pasar por fuentes no oficiales.

En este conflicto, los medios jugaron un papel primordial: dieron cabida al discurso no oficial y levantaron la autocensura que por décadas los había maniatado, pues

percibieron, en el levantamiento armado, la voluntad de un pueblo que luchaba por un acceso equitativo a la información, mayor transparencia y veracidad en el tratamiento de la noticia.

(Martínez, S., 2007, pp. 2)

Esta guerra virtual a través del uso de los medios informativos y mediáticos fueron de gran importancia en México, ya que mostraron la autocensura que se había mantenido por muchos gobiernos. Desde 1994 hasta el presente, el EZLN sigue estando presente contra las desigualdades en México en busca de la participación de los pueblos indígenas dentro de las principales decisiones a nivel nacional.

Su participación a partir del levantamiento, mostró la importancia, dio visibilidad y luchó por los derechos de los pueblos indígenas. También fue uno de los portavoces por un acceso igualitario a la información, a la libertad de expresión y la lucha por la veracidad de las noticias. El movimiento encabezado por el EZLN dio la apertura a cadenas de difusión más abiertas y libres, las cuales generaron un cambio en las estructuras informativas tradicionales autoritarias ejercidas en México.

5.2.2. Primavera árabe, revolución egipcia.

La Primavera árabe fue un conjunto de manifestaciones de varios países árabes, los cuales tuvieron lugar entre 2010 y 2013. Este conjunto de protestas comenzaron en Túnez en diciembre de 2010 quienes salieron a manifestarse en contra del presidente Ben Ali, en contra de la corrupción y al gobierno autoritario ejercido tras 23 años en el poder.

Egipto dio continuación a su revolución en enero de 2011 en contra del gobierno del presidente Hosni Mubarak, quien llevaba 30 años de dictadura. Posteriormente, varios países árabes dieron continuación con sus revoluciones, entre ellos Libia donde se manifestaron en febrero de 2011 en contra de Muamar Gadafi con 42 años de gobierno, y el país de Yemen

donde comenzaron la revolución también en enero de 2011, en contra del presidente Ali Abdullah Saleh con 21 años en el poder.

La primavera árabe generó un gran número de protestas por la falta de democracia, por los regímenes autoritarios ejercidos y la falta de libertad de prensa y de expresión. Y fue a través del uso de los medios del Internet y de las redes sociales que los acontecimientos y movilizaciones entre los países árabes fueron difundidos entre su población.

Internet y las redes sociales jugaban con ventaja respecto a las limitaciones técnicas y al control informativo al que estaban sometidos los medios locales árabes, algo que facilitaba el alcance y el impacto de los contenidos que se difundían a través de la Red.

(Soengas, X., 2013, pp. 3)

La revolución egipcia representó dos puntos a destacar, en primer lugar la presencia de millones de jóvenes universitarios integrantes de la protesta; y en segundo lugar, las estrategias de conexión realizadas por los ciudadanos a pesar de los cortes en las comunicaciones ejercidas por el gobierno.

Dentro de los factores principales que impulsaron la revolución en Egipto, el primero fue el acompañamiento directo de las redes sociales que tuvo la población egipcia de la revolución de Túnez, quienes fueron el referente principal en las revoluciones árabes.

Un segundo factor fue el grupo de Facebook llamado “Todos somos Khaled Saeed”, que fue creado tras la muerte injustificada del joven egipcio Khaled Saeed asesinado por agresiones policiales.

La creación de este grupo, fue integrado rápidamente por miles de personas, el cual representó un medio de comunicación y de expresión de los egipcios. En este grupo, las personas mostraban, manifestaron y compartieron su inconformidad a los abusos, desigualdades y represiones ejercidos por las autoridades policiacas, el ejército y elementos

del gobierno. Este y el grupo de Facebook llamado “Movimiento juvenil 6 de abril” fueron los principales medios para la movilización inicial de la revolución el 15 de enero de 2011, cuando los ciudadanos egipcios se reunieron en la plaza Tahrir de la ciudad de el Cairo para manifestarse contra el gobierno autoritario de Mubarak.

La revolución de Egipto, representó la participación juvenil organizada principalmente por medio de Facebook y Twitter. Al segundo día después del inicio de las manifestaciones, el gobierno cortó todo acceso a Internet, y también prohibió la transmisión televisiva para evitar la organización de los ciudadanos y la difusión de los acontecimientos.

A pesar que la mayor parte de la población de Egipto no contaba con acceso a Internet, y de los cortes a la misma durante la manifestación, las personas consiguieron mantenerse comunicados por medio de otras alternativas a nivel nacional e internacional. Los egipcios consiguieron mantener la información a nivel nacional e internacional haciendo uso de los mensajes de texto de los teléfonos móviles, a través de faxes y el uso de Twitter si acceso a Internet. Fue así que se mantuvo la comunicación a pesar de los varios intentos del gobierno de tergiversar la información mostrando una protesta violenta y agresora. Y fue tras 18 días de protestas, que Mubarak dimitió al gobierno.

Tanto en Egipto como en los países árabes, no era ejercida una libertad de prensa, una libertad de expresión ni de comunicación, ya que estos se encontraban bajo el dominio y el control de los gobiernos dictatoriales.

La Revolución en Egipto representó la unión social pacífica para buscar un cambio, con la participación activa juvenil:

In the last few years, Egypt has witnessed many incidents that may suggest that Egyptian people, and particularly youth, are becoming keener on political participation to attain change and democracy (...) On 25 January, a series of daring

consecutive anger protests sparked off in Cairo culminated in a massive revolution provoked mainly by youth.

(Sayed, N., 2011, pp. 274).

Fue así que Egipto, sus ciudadanos y en particular la juventud, representó la lucha de derechos de libertad y de igualdad a través de estrategias mediáticas, tecnológicas y convencionales, siendo así referente directo de las futuras revoluciones árabes así como también a nivel mundial.

5.2.3. Movimiento 15-M en España.

El Movimiento 15-M llamado movimiento de los indignados, surgió el 15 de Mayo de 2011 en España. Este conjunto de protestas pacíficas, surgió tras el descontento social proveniente de la crisis económica del 2008, en el cual para el 2011 había miles de personas en el paro sin trabajo, habían sido realizados muchos desahucios, los salarios estaban congelados, recortes sociales y sin ayudas públicas. Por lo que meses antes del inicio de la manifestación, ya existían varios grupos, asociaciones y entidades en varias ciudades de España que protestaban en contra de la situación de desigualdad en la que se encontraban.

Desde febrero de 2011 comenzaron las organizaciones por medio de las redes sociales para la manifestación que tendría lugar el 15 de mayo, antes de las elecciones generales autónomas municipales del 2011.

Se trata, de una estrategia de acción comunicativa que gira en torno al marco general del 15-M y que, gracias en gran medida a Internet, se centra en la necesidad de desarrollar formas de participación directas y *des-intermediar* las relaciones entre los activistas y el resto de ciudadanos.

(Robles, J., Díez, R., Castromil, A., Rodríguez, A., & Cruz, M., 2015, pp. 37)

Crearon una red llamada “Democracia Real Ya!”, integrada por grupos en blogs, foros y cuentas en las redes sociales como Facebook o Twitter. Las cuales rápidamente tuvieron seguidores y blogueros aliados no solo en España sino a nivel mundial.

Miles de jóvenes participaron en la protesta, argumentaban que eran una juventud sin futuro, sin casa, sin trabajo y sin pensión, por lo que demandaron al gobierno hacer cambios para modificar esta situación. Fue así que a partir del 15 de mayo, los indignados acamparon en la Plaza del Sol en Madrid además de varias ciudades en España.

El movimiento utilizó el Internet y las redes sociales como medio para comunicar, organizar, coordinar y movilizar a los ciudadanos. Usaron los medios de comunicación e información como estrategia y alternativa para generar una participación directa con las personas, intentando eliminar a los intermediarios de la información para que esta llegara sin ser tergiversada o alterada por intereses de terceros, convirtiendo así las redes sociales del 15-M como fuente directa de mensajes del movimiento.

Tuvieron una gran visibilidad de parte de la prensa internacional y tras cuatro meses de protestas con 28 días de toma de la plaza del Sol, el 12 de junio deciden desalojar la plaza pacíficamente después que la asamblea decidiera las propuestas y objetivos del movimiento 15 M.

El 15 M, es un ejemplo de una juventud protestante, el movimiento representó una práctica no solo a nivel nacional, sino internacional de prácticas sociales activistas, donde una vez más por medio de los medios de comunicación social y redes sociales pudieron organizar y protestar en desigualdades con el gobierno.

Cada uno de estos movimientos sociales representó un movimiento radical en el uso de los medios de comunicación, fueron representantes nacionales en cada uno de los casos que sirvieron de ejemplo en el cambio hacia una visión participativa y ciudadana digital.

Así como estos ejemplos fueron referentes para muchos otros movimientos, estos muestran diferentes acciones y protestas con origen en diferentes contextos. En el primer caso en México donde a pesar de los pocos avances tecnológicos de la época y la localización de comunidades indígenas, no representó una limitante para las acciones nacionales y globales por medio de la Red.

En el caso de Egipto, que a pesar de que la mayor parte de la población no contaba con el acceso a Internet, los ciudadanos y jóvenes encontraron una manera para comunicarse con y sin acceso a Internet.

Y en el caso de España con la participación de programadores y personas de varias partes de España y del mundo contribuyeron a una red de difusión de información y de los acontecimientos.

Cada uno de estos ejemplos muestran cómo se pueden crear movilizaciones sociales a través de la tecnología y las redes sociales, estas pueden ser usadas como herramienta de participación ciudadana digital, en la que muestran una libertad de derechos y de expresión en busca de una democracia. Todas estas acciones fueron estrategias de acción comunicativa participativa, con un fin en común ante las desigualdades y las estructuras de poder que regían cada uno de los gobiernos.

Over those platforms, activists can counteract the controlling role of the government over mainstream media and circumvent the negatively practiced demobilizing role. They can draw the public's attention to important issues of concern and even force mainstream media to provide the least coverage of sensitive issues.

(Sayed, N., 2011, pp. 278)

La búsqueda de la libertad y el derecho a tener información, a partir de protestas pacíficas se puede generar un cambio. Cuando hay unión entre las comunidades por un bien común, las limitantes pueden convertirse en estrategias, y si los medios de comunicación e

información pueden ser una herramienta para ello y cambiar las estructuras de poder, estos se convierten en ejemplos mundiales para una ciudadanía global de derechos.

5.3. Periodismo ciudadano, periodismo móvil y ciudadanía global

El periodismo ciudadano, el periodismo móvil y la ciudadanía global tienen un hilo conductor, el cual es la tecnología. La tecnología puede ser usada con diversos fines, como medio de control, como medio de manipulación de masas, como medio de liberación social o como método de expresión, “todas las tecnologías pueden utilizarse tanto para la opresión como para la liberación, y que las redes conectan y desconectan, incluyen y excluyen, dependiendo de sus programas y su configuración” (Castells, M., 2009, pp. 452).

El entorno digital se ha convertido en un medio de expresión, en donde cualquier persona puede expresarse en cualquier momento. En una sociedad cualquier ciudadano tiene el derecho a comunicarse con libertad, pero lamentablemente en muchos países este derecho se ve limitado, controlado y en algunos lugares imposible de pensar. Ejemplo de esto tenemos a China donde la red social de Facebook, Twitter y YouTube están bloqueados desde 2009, o como sucede en Corea del Norte donde el uso de Internet está limitado para una parte de la población, en el cual se ejerce un control total de aquello que debe ser divulgado dentro del país.

Por lo que el periodismo o el hecho de informar por medio de las redes sociales lo que realmente sucede en lugares extremistas, se convierte en una profesión peligrosa en algunos países. El tema de la censura sigue estando presente, el caso de Eritrea se ha hecho famoso al ser el país con mayor número de periodistas encarcelados (Tesfalul, A., 2015). Los medios de comunicación son controlados por el gobierno, cada nota, tema, noticia e incluso los entrevistados son seleccionados y controlados por el gobierno, prohibiendo el acceso a la prensa internacional.

De aquí la importancia de que el poder realmente lo tengan los ciudadanos, un ciudadano instruido con los derechos fundamentales de acceso a la información así como también de comunicación y expresión, pueden ser medios de acción en contra del control ejercido.

El periodismo ciudadano “refers to the ability of people, using digital media, to interact with and reshape news and content by providing their own information, comment or perspective” (Wilson et al., 2011, pp. 181). La globalización aumenta la interconectividad global y la forma de ver el mundo, por lo que se puede hacer uso de estos factores para generar una libertad de expresión un periodismo ciudadano. El periodismo ciudadano es el poder que tienen las personas para crear colectividades, generar participación y generar un compromiso político a través de los medios de comunicación e información.

No se nace siendo ciudadanos globales ni tampoco nativos digitales, el ser ciudadanos requiere un conjunto de valores, de libertades y de conocimientos. El ser ciudadano global es:

é um modo de entender, agir e se relacionar com os outros e com o meio ambiente no espaço e no tempo, com base em valores universais, por meio do respeito à diversidade e ao pluralismo. Nesse contexto, a vida de cada indivíduo tem implicações em decisões cotidianas que conectam o global com o local, e vice-versa. (UNESCO, 2015, pp. 14)

Como lo menciona la UNESCO, el ser ciudadanos globales es comprometerse con lo global con base en los valores universales, es el verse como personas o grupos de personas en su conjunto, desde lo multicultural y no desde lo individual. De esta manera el periodismo ciudadano conlleva en sí ser ciudadanos globales, ya que se genera una participación activa de acciones reales en la cual los ciudadanos son portavoces y creadores de sus propios medios de comunicación e información por medio del respeto a la diversidad y al pluralismo.

El periodismo móvil se ha convertido en un medio para la ciudadanía global,

provocando participación y activismo a su vez. “Los teléfonos móviles se han convertido en un medio fundamental de comunicación y de intervención para los movimientos de base y el activismo político en todo el mundo” (Castells, M., 2009, pp. 470).

Actualmente cualquier persona con el acceso a un teléfono móvil, puede ser la base para modificar las estructuras hegemónicas de poder existentes dentro de los medios de comunicación. Cualquier persona puede convertirse en actor y periodista, puede crear, investigar y difundir la información de lo que sucede en su localidad. Ser y representar una ventana de su contexto para el mundo.

Incentivar a los jóvenes a ser actores y sujetos sociales que sean partícipes y se impliquen en los procesos de cambio social a través de la tecnología, es un medio de generar ciudadanía global. Que sean no solo consumidores sino productores y actores de sus propias fuentes de información y comunicación de una manera crítica.

El activismo debe estar presente para generar una libertad de expresión y una democracia participativa. Crear los propios canales de información es un ejemplo de autonomía, lo que permite una visión diversa para ser conscientes y saber identificar la información que ha sido tergiversada, para señalar la falsedad o manipulación de noticias e información que es resultado de intereses políticos o económicas para el control de masas.

El periodismo ciudadano tiene que tener en cuenta al entorno intercultural en el que se vive como lo menciona el Council of Europe and European Commission, en el *Intercultural Learning T-kit* (2000) el cual señala un conjunto de características del periodismo ciudadano:

- Openness to the other, and hence a larger capacity of communication between people from different cultures.
- Active respect for difference, and hence a more flexible attitude to the context of cultural diversity in society.

- Mutual comprehension, and hence a better comprehension of cultures in modern societies.
- Active tolerance, hence a better capacity of participation in social interaction, and the recognition of the common heritage of humanity.
- Validating the cultures present.
- Providing equality of opportunities.
- Fighting discrimination.

Como lo menciona la Council of Europe and European Commission en los puntos anteriores, el periodismo ciudadano no es solo informar por informar, es necesario tener un diálogo intercultural y un respeto por las diversas culturas, una comprensión, una tolerancia, mejor interacción social, igualdad y lucha en contra de la discriminación. Todos estos elementos son esenciales para generar una democracia, para generar una libertad de expresión, un diálogo, pluralismo y generar así otros métodos en contra de los discursos de odio que se propagan en las redes.

Es por eso que es necesario generar estrategias de integración de la alfabetización mediática e informacional, no sólo es saber manejar la tecnología, sino enseñar a entender, comprender, investigar, analizar y crear con los medios. La integración de AMI ha demostrado ciertos beneficios como se desarrolla en el *Media and Information Literacy Policy and Strategy Guidelines*, la alfabetización mediática e informacional incrementa una mayor participación ciudadana en la sociedad, mayor participación activa y democrática; conciencia de las responsabilidades éticas para una ciudadanía global; libertad de opinión de expresión y comunicación; el saber sobre sus derechos, estos derechos, y ética en torno a estos; habilitando la diversidad, el diálogo y la tolerancia y crea un diálogo intercultural, tolerancia y comprensión cultural (Grizzle et al., 2013, pp. 17). De ahí también la importancia de desarrollar todos estos temas tanto en entornos educativos formales como no formales.

Usar no solo el periodismo móvil, sino también una participación dentro de los medios de comunicación como estrategias de alfabetización mediática e informacional, que conlleve a una democracia ciudadana y participativa: “Global society calls for global and democratic citizens. Without media literacy, this new citizenship is unachievable. Therefore, universal or global citizenship is synonymous with media literacy for all” (Pérez, J, & Varis, T., 2010, pp. 119). Es así que el ser ciudadanos globales y democráticos es una necesidad actual. El periodismo móvil puede ser una vía hacia una alfabetización mediática e informacional, en la cual se emplean todos los elementos y componentes de una conciencia crítica y reflexiva en relación a los medios, sus productores, actores e influencias.

“Para isso, a própria produção de uma reportagem ou de um outro texto jornalístico, até pelos deslocamentos, entrevistas e pesquisas exigidos, proporciona a vivência de inúmeras novas aventuras pelos alunos, que podem se transformar rapidamente em rico aprendizado” (Le Voci, A., 2011, pp. 79).

5.4. El sujeto como actor social, democracia, pluralismo y el actual discurso de odio

Una democracia es una sociedad con igualdad de derechos y participación, donde el poder es ejercido mayoritariamente por el pueblo. “En un mundo cruzado por intercambios culturales intensos, no hay democracia sin reconocimiento de la diversidad entre culturas y de las relaciones de dominación que entre ellas existen” (Touraine, A., 1997, pp. 269).

La diversidad en este mundo de transformaciones debe ser reconocida entre todos como menciona Touraine, reconocida entre los ciudadanos, entre el pueblo y cada uno de sus integrantes. Al generar este reconocimiento multicultural se puede generar una democracia tanto cultural, política y social, las cuales trazan el camino para desarrollar también una libertad de expresión.

La libertad de expresión es uno de los derechos universales esenciales en la vida del ser humano. Los jóvenes deben de conocer el derecho que tienen a la libertad de expresión, saber que sus opiniones son tan importantes y válidas como cualquier gobernante o político.

Dar valor, mostrar y empoderar a los jóvenes de sus derechos es un punto importante que tiene que ser tratado en esta era global actual. Es necesario tener ciudadanos críticos, reflexivos y participativos, pero participativos conscientes con respeto a la diversidad y las diferencias como lo plantea la alfabetización mediática e informacional y el diálogo intercultural.

La reestructuración del poder puede ser generada con este tipo de acciones, en el cual el poder no pase para los gobernantes sino para el pueblo y para las personas. Construir una humanidad global conlleva diferentes dinámicas geopolíticas, es empoderar a los jóvenes para que sepan que tienen el derecho a que sus voces sean escuchadas, de expresar sus inquietudes, opiniones y puntos de vista como lo refiere Castells a continuación:

Por ese motivo el auge de la autocomunicación de masas, que aumenta la capacidad de que nosotros, la audiencia, produzcamos nuestros propios mensajes, potencialmente desafía el control empresarial de las comunicaciones y puede cambiar las relaciones de poder en la esfera de la comunicación.

(Castells, M., 2009, pp. 542)

Así los jóvenes puedan investigar y participar desde lo social a partir de la creación de los propios mensajes de manera crítica y reflexiva, para así cambiar las relaciones de poder en los medios de comunicación e información como se refiere en la cita anterior.

El tener una conciencia social, es otro punto importante a tratar dentro del desarrollo de una democracia a través de la libertad de expresión. Entender, conocer e interactuar con el contexto en donde se vive, conocer sus problemáticas, conocer el yo como individuo y el

nosotros como comunidad o sociedad, ayuda a formar una conciencia social de lo que se es, uno como individuo y como colectivo para formar una crítica constructiva del contexto.

Estos son puntos que se han comprobado en el trabajo empírico del proyecto de investigación. Aceptar también la diversidad cultural del contexto en el que se vive, entender las desigualdades y hablar de los conflictos, ayuda a tener una visión más amplia de diversas opiniones. Ayuda a respetar, dar valor a otras maneras de pensar para así dialogar por medio de las realidades en las que se vive a partir de lo que se ve, se cree y también lo que se siente de manera individual y colectiva.

Entender al otro a través del diálogo es primordial como lo menciona Zygmunt Bauman “Real dialogue isn’t about talking to people who believe the same things as you”. El diálogo es respetar las opiniones del otro y poder tener una comunicación e interacción a pesar de las diferencias. El diálogo es un promotor para prevenir conflictos, intolerancia y violencia. Conlleva a su vez a un pluralismo, en el cual varios grupos sociales pueden vivir en una vida democrática a partir de una participación, aceptación y reconocimiento de las diferentes formas de pensamientos existentes.

Pluralistic education and participatory approaches to learning can be of great importance to the development of intercultural competencies, becoming aware of the relative nature of one’s own culture, and learning to distinguish what unites rather than what separates us. Such competencies go beyond the mere capacity to ‘live together’, since they involve, besides the tolerance that makes us capable of living in peace alongside one another, a true capacity to open up to differences, to transcend what makes us who we are so as to meet others as they are.

(UNESCO, 2009, pp. 114)

Como lo menciona la UNESCO en la cita anterior, es así que el pluralismo debe estar presente e integrado en la sociedad, el pluralismo enseña a aprender a ver lo que une en vez

de lo que separa con las personas. No solo enseñan a vivir juntos, sino a ser tolerantes para incentivar la paz y conocer realmente a los otros con sus diferencias y puntos en común. Solo se puede ser uno mismo a partir de reconocer al otro, de dialogar con el otro y los otros, el ser humano no es individual, el ser humano es la unión y uniones de las interconexiones con el todo, con la sociedad, con el mundo global.

Lamentablemente tanto el diálogo como el pluralismo no son acciones constantes, muestra de ello son las muchas situaciones de conflicto e incluso de violencia entre personas con diversas creencias, ideologías o procedencias.

Los discursos de odio generados a partir de la falta de diálogo entre las diferencias, también se encuentran propagados por las redes sociales, los cuales provocan acciones negativas y falta de respeto en relación a lo diferente. El Secretario General de la ONU hace constar esta problemática actual, por lo que menciona que los discursos de odio además de generar violencia también limitan una cohesión social y un desarrollo sostenible:

Hate speech not only attacks human rights norms and principles, it also undermines social cohesion, erodes shared values and lays the foundation for violence - setting back the cause of peace, stability, sustainable development and the fulfillment of human rights for all.

(UN News, 2019)

Ante estos discursos de violencia es necesario hoy en día una educación pluralista, de respeto, de diálogo y hacia una integración social. Integrar en los sistemas educativos para enseñar a los jóvenes cómo identificar estos discursos de odio, y tener un pensamiento crítico y reflexivo ante ellos, así como también lo refiere el Asesor Especial sobre Prevención del Genocidio de la ONU:

And thats is why need to make every effort to invest in education, to invest in youth, so that the next generation will understand the importance of living peacefully

together...we need to invest more in mobilizing the youth. We need to use the verb to become, a tool for peace, a tool for love, a tool for increasing social cohesion harmony in our world instead of being a tool for committing genocide, crimes against humanity.

(United Nations, 2019)

Por lo tanto, a partir de las citas anteriores, es pertinente la implementación en la educación de enseñar la importancia del respeto y paz, para así movilizar a la juventud hacia una cohesión social, en vez de ser una herramienta para el genocidio o crímenes en contra de la humanidad. Motivar a los jóvenes para que luchen y actúen por un bien común, siendo los portavoces de los acontecimientos actuales, de las desigualdades e injusticias pueden ayudar a maximizar acciones de paz y diálogo entre los ciudadanos.

Estas acciones como el periodismo móvil, la comunicación, el diálogo o la ciudadanía global, en el cual los jóvenes o cualquier ciudadano sean actores de diálogos activos a través de movimientos sociales o de cualquier herramienta de comunicación e información, contribuyen a romper las brechas sociales que existen en diversos sectores.

Acciones que son clave para un desarrollo humanístico global, y son indispensables para promover lazos que nos acerquen a tener una mejor integración con mayores oportunidades de derechos para todos: “Let’s turn the Web 3.0 into a humanistic creative period, not one dominated by commercial interests and/or politically exclusive and hegemonic ideologies, but a period of flourishing opportunities for all, culturally diverse and richer precisely for that diversity” (Torrent, J., 2014, pp. 30).



Capítulo 6.

Metodología

En el Capítulo 6 se desarrollan todos los procesos usados en la metodología del proyecto. Se explica el uso de la metodología Investigación Acción Participativa (IAP) y su importancia en la mediación social. Se detallan los ciclos empleados, la estructura del diseño metodológico, las fases de investigación, fases de análisis e implementación del proyecto de investigación.

En el apartado del análisis del aprendizaje, se hace referencia al *aprendizaje expansivo* de la teoría de la actividad, las estructuras de los sistemas de actividad empleadas, las categorías de análisis utilizadas en cada una de las etapas del proyecto, así como también las consideraciones éticas.

6.1. Metodología investigación acción participativa

La metodología empleada fue la investigación acción participativa, basada tanto en el campo empírico, en el proceso de implementación de las actividades, en el piloto en Cabo Verde, así como también en el estudio con los jóvenes en Amadora Portugal. Esta metodología está dirigida como lo formularon Stephen Kemmis y Robin McTaggart (Kemmis, S., & McTaggart, R., 2007) hacia el estudio, la reformulación y reconstrucción de las prácticas sociales.

Como se muestra en la Figura 11, en este estudio cualitativo se investiga (Investigación) una determinada acción (Acción) y experiencia colectiva, generada a partir de la participación (Participativa) de integrantes de un determinado entorno y su relación con su cotidiano, en este caso particular, a partir de dos entornos (Cabo Verde y Amadora).

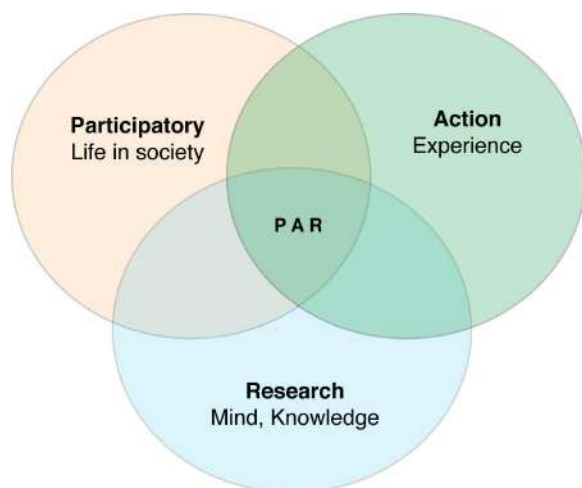
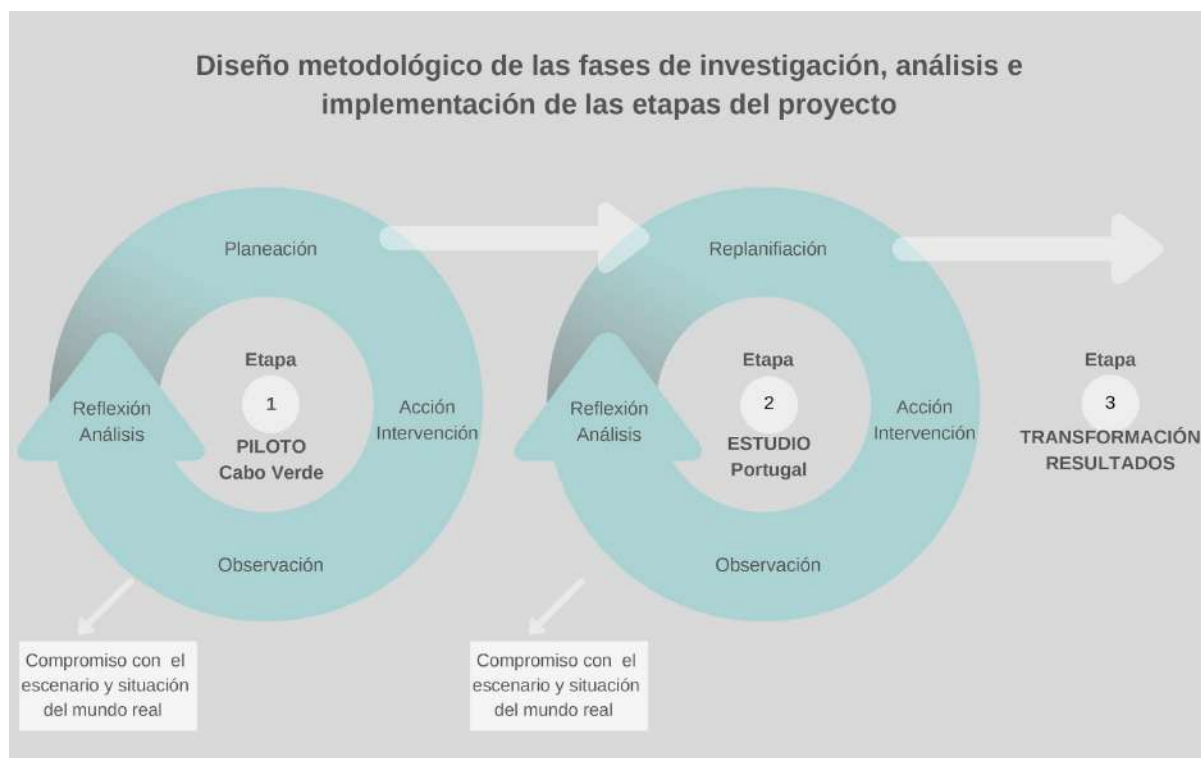


Figura 11. Investigación acción participativa. Por Kemmis, S., & McTaggart, R., 2007, *Participatory Action Research*, pp. 271-330.

En el campo empírico, así también como se menciona en la contextualización del proyecto, la tesis se enfoca en el trabajo con integrantes de comunidades en un contexto educativo no formal, por lo que esta metodología fue pertinente debido a que en su realización se buscó identificar y fortalecer estructuras sociales, procesos y conocimientos con la comunidad; resultando un proceso colaborativo, en el que se incentivó a una construcción e integración de conocimientos y acciones de intercambio entre todos los participantes y colaboradores del proceso de acción.

Es así que se planificó, se actuó, se observó y se reflexionó de manera cíclica y transformadora en base al ciclo de fases que componen la metodología IAP. Es así que se estructuraron etapas cíclicas de repetición constante, conforme al avance de la intervención e interacción directa con los participantes en cada una de las etapas del proyecto, como se muestra en la Figura 12.



*Figura 12. Espiral cíclica autorreflexiva, estructura del diseño metodológico, fases de investigación, análisis e implementación de las etapas del proyecto. Adaptado de “spiral of self-reflective cycles”, por Kemmis, S., & McTaggart, R., 2007, *Participatory Action Research*, pp. 271-330.*

Cada ciclo y fases de la espiral cíclica autorreflexiva del proyecto, constó de:

- *Planificación* de un cambio (la planificación de las actividades y dinámicas implementadas).
- *Actuación y observación* de los procesos y consecuencias del cambio (actuación y observación tanto del investigador, los mediadores y los participantes, de los procesos y las acciones, ideas y reflexiones resultantes a partir de las actividades implementadas).
- *Reflexión* en estos procesos y consecuencias (reflexión colectiva con el investigador, el mediador y los participantes).

- *Replanificación* (re-estructuración de lo que se puede mejorar de manera colectiva para las siguientes dinámicas).
- *Actuar y observar* de nuevo (acción y observación de las dinámicas a trabajar posteriormente).
- *Reflexionar* de nuevo...

El generar transformación es uno de los fines metodológicos de la IAP y esta se genera a partir de planear, actuar, observar y reflexionar activamente entre el investigador, los mediadores, los participantes directos y la comunidad (Figura 12). Es así que a partir de la acción, la investigación y la participación (Figura 11) desde una manera colectiva, se puede llegar a un cambio y a una transformación a partir de las relaciones generadas en una mediación social.

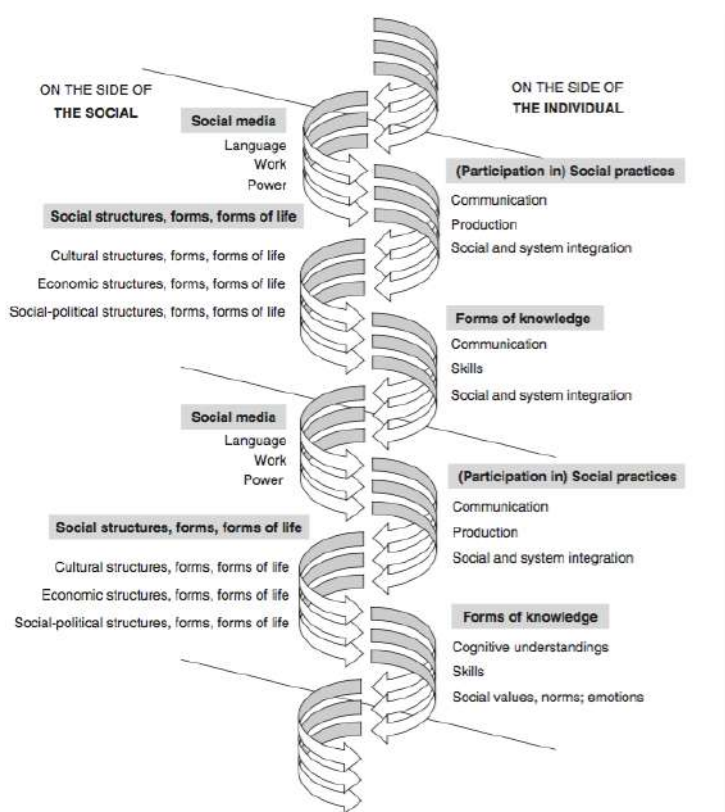


Figura 13. Relaciones recursivas de la mediación social que la investigación acción tiene como objetivo transformar. Por Kemmis, S., & McTaggart, R., 2007, *Participatory Action Research*, pp. 281.

Como se ejemplifica en la Figura 13, las relaciones a partir de una mediación social dentro de la metodología IAP generadas en un contexto determinado se estructuran con lo social y lo individual, donde lo individual forma parte de lo social así como lo social de lo individual.

Cada contexto de intervención en el plano social como lo muestra la figura, está compuesto por los medios sociales (el lenguaje, los tipos de trabajos y poderes dentro de este sistema) además de las estructuras sociales, formas y formas de vida (desde lo cultural, lo económico y lo socio-político). En el plano de lo individual tenemos la participación en las prácticas sociales de cada participante o integrante de la comunidad (que son la forma de comunicación, su producción, su integración social y su integración al sistema). Y dentro de las formas de aprendizaje se encuentra el entendimiento cognitivo, las habilidades, los valores sociales, normas y emociones.

Cada uno de los elementos antes mencionados, tanto en el plano individual como en el social estuvieron en constante diálogo durante los ciclos y fases metodológicos, así como lo plantea la metodología IAP durante la acción directa generada con los participantes. La intervención social por parte de los mismos participantes en cada caso de estudio (piloto en Cabo Verde y estudio en Amadora, Portugal) fue esencial, ya que al trabajar desde las relaciones de los participantes con los miembros de su comunidad junto con su entorno, fueron creadas diversas participaciones a partir de la interacción de lo individual y lo social común.

En cada caso de acción se trabajó, investigó y accionó con y a partir de las prácticas sociales/educativas actuales de las cuales los integrantes son parte. “Moreover, the “object” of participatory action research is social; participatory action research is directed toward studying, reframing, and reconstructing social practices. If practices are constituted in social interaction between people, changing practices is a social process” (Kemmis, S., &

McTaggart, R., 2007, pp. 277). IAP busca estudiar, reformular y reconstruir las prácticas sociales, y estas prácticas se constituyen en la interacción social entre las personas, por lo que un cambio en las prácticas es un proceso social.

Con base en los objetivos IAP antes mencionados, así como también del proyecto, se buscó transformar la teoría y mejorar las prácticas en conjunto con los participantes directos de cada caso de acción hacia su comunidad. Al crear una intervención o trabajo constante de los participantes directos con los integrantes de su comunidad, se genera un proceso social, inclusivo, participativo, crítico, reflexivo, emancipatorio, práctico y colaborativo (Kemmis, S., & McTaggart, R., 2007).

6.2. Diseño metodológico, fases de investigación y fases de análisis

Tanto en el diseño, en las fases de investigación, en las fases de análisis de los datos y en la implementación del proyecto, se hizo uso de la metodología investigación acción participativa, mientras que en el análisis del aprendizaje fue empleada la teoría de la actividad (Engeström, Y., 1987) que se encuentra detallada en la páginas a continuación.

Al ser un diseño de implementación, de investigación y de análisis de datos continuo, se usaron como ciclos de estudio la espiral de ciclos auto reflexiva (Kemmis, S., & McTaggart, R., 2007), como se muestra en la Figura 12 donde cada sesión de actividad representó un ciclo de investigación, observación, acción y análisis:

- Ciclo 1=Actividad 1=Sesión 1

- 1.1. *Planificación* de las acciones a implementar.

- 1.2. *Actuación y observación* de las dinámicas aplicadas.

- 1.3. *Análisis y reflexión* de los procesos y acciones aplicadas.

- 1.4. *Re-planificación* y mejoras de las acciones anteriormente realizadas.

- Ciclo 2=Actividad 2=Sesión 2

- 2.1. *Planificación* de las acciones a implementar.

2.2. *Actuación y observación* de las dinámicas aplicadas.

2.3. *Análisis y reflexión* de los procesos y acciones aplicadas.

2.4. *Re-planificación* y mejoras de las acciones anteriormente realizadas.

• Ciclo 3=Actividad 3=Sesión 3

3.1. *Planificación* de las acciones a implementar.

3.2. *Actuación y observación* de las dinámicas aplicadas.

3.3. *Análisis y reflexión* de los procesos y acciones aplicadas.

3.4. *Re-planificación* y mejoras de las acciones anteriormente realizadas.

... etc

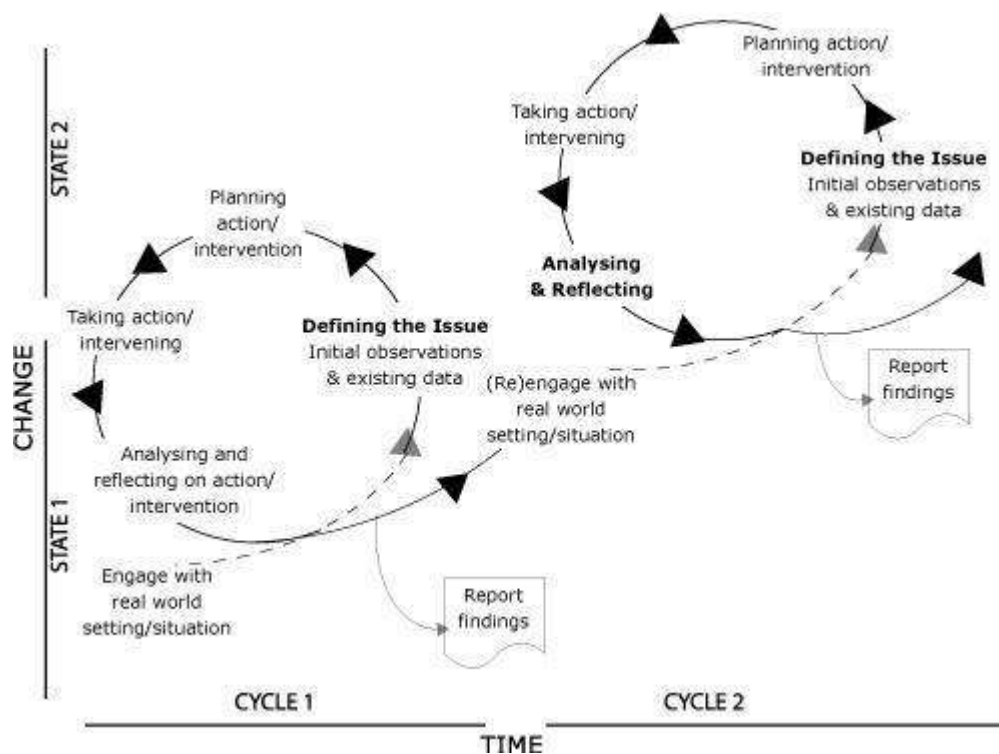


Figura 14. Ciclos de la investigación acción. Por Kemmis, S., & McTaggart, R., 2007, *Participatory Action Research*, pp. 278.

Como se muestra en los ciclos de la metodología de la Figura 14, cada ciclo de observación, planeación, acción, intervención, análisis y reflexión de la acción/intervención, fueron base para que a partir de los resultados y los cambios efectuados en cada ciclo, se

podiera intervenir nuevamente de manera transformadora y constante de acuerdo a los cambios producidos en cada ciclo. Siendo así estas transformaciones resultado de las interacciones generadas por el mismo grupo participante, los mediadores y la comunidad con el entorno.

El diseño metodológico de las fases de investigación, de análisis y de implementación del proyecto realizado en Cabo Verde fueron directamente reflejados y aplicados con transformación en las actividades en el estudio en Amadora en Portugal.



Figura 15. Fases del diseño, investigación, y análisis de datos continuos de la implementación de las actividades durante todas las etapas del proyecto. Adaptado de “The Action Research Spiral”, por Kemmis, S., & McTaggart, R., 2007, *Participatory Action Research*, pp. 278.

Como se muestra en la Figura 15 desde un plano general, en cada etapa se empleó la espiral de ciclos auto reflexiva. Desde un plano particular, en el piloto fue empleado cada ciclo en cada una de las seis actividades (seis ciclos) y en el estudio de Amadora en Portugal se empleó cada ciclo en cada una de las diez actividades (diez ciclos) realizadas. Generando

dos grandes espirales de ciclos auto reflexivos (ver Figura 12) que produjeron resultados con transformación a partir del trabajo, análisis y observación en conjunto, con los participantes, los mediadores, el investigador y también con los componentes del entorno y sus participantes.

Se hace mención que durante la realización de las actividades, la investigación y análisis, se mantuvieron ambos papeles por parte del investigador: como observador y como participante en la aplicación de las actividades. Así también para el análisis, la recolección de datos y la implementación de las actividades, se contó con el apoyo de dos a tres mediadores por cada sesión para analizar los datos de manera colectiva, constante y cíclica para el mejoramiento de la aplicación de las actividades.

6.3. Teoría de la actividad, análisis del aprendizaje

Desde el segundo objetivo en el cual se pretende conocer y analizar de qué forma se genera el aprendizaje en las actividades realizadas con los participantes directos en el proyecto implementado, y al no ser un aprendizaje predeterminado o impuesto, en el cual se controlara el tipo de conocimiento que fuera a ser adquirido, el tipo de aprendizaje analizado fue aquel generado a través de la convivencia e intercambio de experiencias por los participantes con su entorno y su comunidad.

Es así que para analizar el desarrollo de los aprendizajes producidos, se utilizó como herramienta metodológica, framework conceptual y de análisis, la teoría de la actividad (Engeström, Y., 2009) que surgió entre 1920-1930 con Lev Vygotsky, y que posteriormente fue desarrollado por Leontiev y actualmente por Engeström.

La teoría de la actividad se centra en analizar los sistemas de actividad humana, por lo que fue necesario analizar cada sistema de actividad de cada etapa del proyecto (Etapa 1 y Etapa 2) con los jóvenes y con los mediadores, en Cabo Verde y en Portugal. Para así

posteriormente, analizar los procesos y elementos para la adquisición de los aprendizajes y transformaciones generados en su aplicación.

Dentro de los objetivos de la teoría de la actividad (Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamaki, R., 1999) se comprenden y se analizan las actividades humanas como un conjunto de fenómenos sociales, teniendo como estructura un sistema de actividad humana como se puede observar en la Figura 16, compuesta por la comunidad donde se interviene, sus individuos, sus reglas, las divisiones de trabajo, la mediación o herramientas empleadas, el objeto/motivo de la acción, el sentido y las transformaciones generadas.

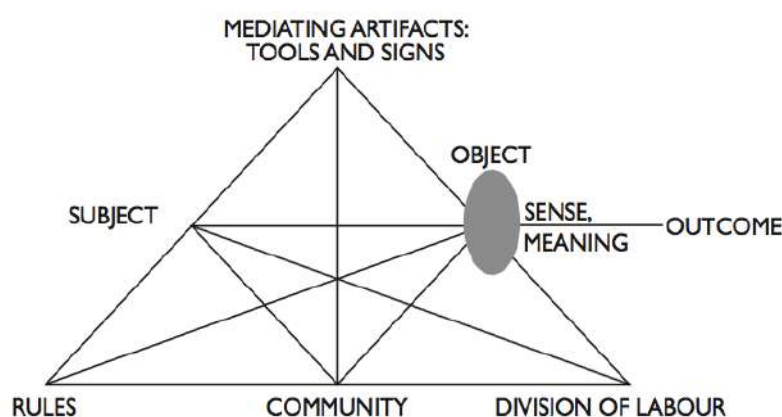


Figura 16. Estructura de un sistema de actividad humana. Por Engeström, Y., 2009, *Expansive learning: toward an activity-theoretical reconceptualization*, pp. 55.

Usando como base esta estructura de un sistema de actividad, podemos trasladarla ahora con los actores del proyecto y sus interacciones como se muestra en la Figura 17.

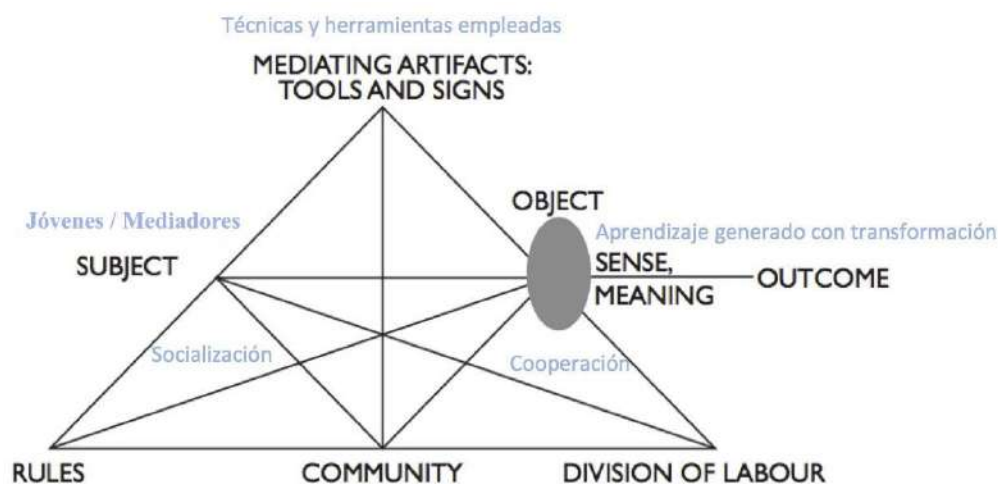


Figura 17. Adaptación de la estructura de un sistema de actividad humana con los actores generales del proyecto. Adaptado de “The structure of a human activity system”, por Engeström, Y., 2009, *Expansive learning: toward an activity-theoretical reconceptualization*, pp. 55.

Según la Figura 17, en ambas etapas del proyecto (Etapa 1 y Etapa 2), los sujetos fueron los jóvenes participantes directos, los mediadores y el investigador; los artefactos o herramientas mediadoras fueron las actividades realizadas junto con la tecnología usada; la comunidad donde se interviene; sus reglas; división de trabajo y las transformaciones generadas. Las transformaciones representaron los aprendizajes generados tanto durante el proceso de implementación del proyecto, así como también en los resultados finales. Estas transformaciones fueron resultado de los instrumentos y herramientas de mediación como lo fueron la tecnología, las acciones y dinámicas realizadas. Estas dinámicas a su vez fueron directamente determinadas por medio de la socialización de las reglas de la comunidad de estudio, por la interacción con los elementos de la localidad y por la cooperación que se lleva a cabo entre las divisiones de trabajo que son los participantes, los mediadores y la comunidad.

La teoría de la actividad ha sido desarrollada a lo largo de tres generaciones de investigación, por lo que la última generación se enfoca al aprendizaje expansivo. En el

aprendizaje expansivo convergen dos sistemas de actividad, en el cual el objeto, motivo y sentidos de la acción se unen para dar un tercer sentido, lo que representa una transformación no condicionada y que a su vez representa un aprendizaje. “Una transformación expansiva se logra cuando el objeto y el motivo de la actividad son reconceptualizados para incorporar un horizonte de posibilidades radicalmente más amplio que en la anterior modalidad de la actividad” (Engeström, Y., 2001, pp. 4).

La intersección y unión del objeto/motivos de la acción se unen entre dos sistemas de actividad produciendo uno o varios aprendizajes, que son estas transformaciones voluntarias. Estas transformaciones en el aprendizaje expansivo solo surgen a partir del compromiso de los sujetos, sin tener una imposición u obligación para ello.

Como lo podemos observar en la Figura 18, la unión entre dos sistemas de actividad con objeto/motivo/sentido 1 (Object 1) en su unión, generan y transforman hacia un objeto/motivo/sentido 2 (Object 2) los cuales a su vez se transforman hacia un objeto/motivo/sentido 3 (Object 3).

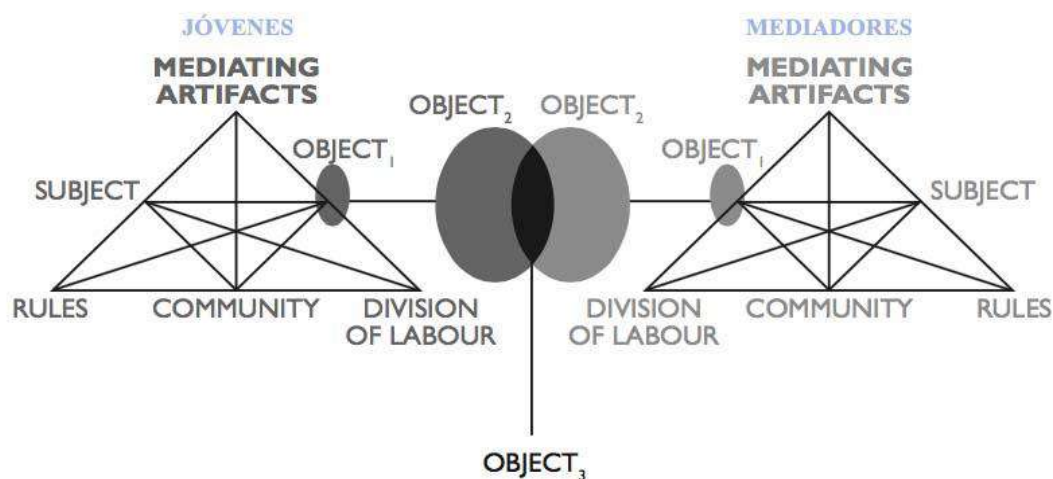


Figura 18. Modelo de aprendizaje expansivo, dos sistemas de actividad interactivos, tercera generación de teoría de la actividad. Adaptado de “Two interacting activity systems as minimal model for the third generation of activity theory”, por Engeström, Y., 2009, *Expansive learning: toward an activity-theoretical reconceptualization*, pp. 56.

Este modelo de aprendizaje expansivo es ejemplo metodológico del análisis del proyecto de investigación. En el cual fueron analizados dos sistemas de actividad en cada etapa del proyecto, en el cual convergía el sistema de actividad de los jóvenes (Object 1) con el sistema de actividad de los mediadores (Object 2). Por lo que a partir de ambas interacciones fueron generados un conjunto de objeto/motivaciones/sentidos y por lo tanto aprendizajes (Object 3).

Es el Object 3 uno de los puntos de estudio que se pretende analizar en el proyecto de investigación. Analizar cómo suceden estas interacciones entre los jóvenes y mediadores para generar entre ellos una transformación, provenientes a su vez de la interacción de todos los elementos de la estructura de cada sistema de actividad como se muestra en la Figura 17.

Como se menciona anteriormente, fueron necesarios analizar dos estructuras de sistema de actividad humana, tanto para implementar las actividades así como también para analizar las interacciones y los aprendizajes generados. Un sistema de actividad humana relativo al piloto en Cabo Verde y un segundo análisis en el estudio en Amadora em Portugal, los cuales se encuentran desarrollados en el Subcapítulo 8.2.2.2.

Posteriormente al término del análisis de cada sistema de actividad, fueron analizados los resultados generados (comentarios, textos, frases, grabaciones, relatorios, entrevistas) los cuales fueron los aprendizajes y transformaciones derivadas de la actividad colectiva y la acción individual de los participantes y los mediadores.

Este análisis realizado puede verse a detalle en el Subcapítulo 8.2. Análisis donde convergen las dos etapas del proyecto de tesis, con: los resultados obtenidos de los recursos de análisis de datos (aprendizajes de los mediadores y jóvenes); entre las competencias, habilidades y capacidades desarrolladas; y entre las categorías de análisis que a continuación se detallan.

6.4. Categoría de análisis

Se generó un conjunto de categorías de análisis y subcategorías específicamente para este proyecto, para analizar a detalle tanto los aprendizajes generados con cada recurso de datos tanto en el piloto en Cabo Verde así como también en el estudio en Amadora. A partir del análisis posterior de cada categoría de análisis en cada etapa del proyecto (ver Tabla 31 y Tabla 32) fueron delimitadas las competencias, habilidades y capacidades a desarrollar junto con las actividades propuestas con los jóvenes y los medios de información y comunicación (ver Resultado 3).

El proceso de selección de las categorías de análisis a emplear, fueron a partir de dos fases diferentes. Como fase inicial, unas categorías fueron delimitadas previamente a la implementación de las actividades a partir de la investigación teórica de la literatura de los temas de investigación y de los objetivos de cada actividad del proyecto.

Con base en las habilidades para el siglo XXI delimitadas por la Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ver Figura 10), gran parte de estas habilidades se encuentran desarrolladas dentro de los temas del proyecto de investigación, entre los cuales están: la creatividad, el pensamiento crítico, solución a problemas, toma de decisiones, la comunicación y la colaboración en equipo; también con la alfabetización de la tecnología de la información y la comunicación, con conciencia cultural y con la ciudadanía local y global.

Estas habilidades son algunas de las competencias, habilidades y capacidades que se hacen referencia en el presente proyecto y que se desarrollan a detalle en los resultados de la tesis (Resultado 3), y las cuales fueron la base para conformar las categorías de análisis.

Como segunda fase fueron delimitadas dentro del campo empírico del proyecto, a partir del análisis durante el proceso de la implementación de las actividades así como también de los resultados que se mostraban en el momento. En este proceso con ayuda de los mediadores y a partir de diálogo con los participantes dentro de la metodología IAP y el

análisis la espiral de ciclos auto reflexiva (Kemmis, S., & McTaggart, R., 2007) (ver Figura 12), se delimitaron las categorías en relación a lo generado en cada sesión o ciclo de estudio.

A continuación se muestra cada una de las categorías, subcategorías así como sus características, las cuales fueron estructuradas específicamente para este proyecto, haciéndose uso de la literatura para su conformación.

- Categoría: Alfabetización mediática e informacional.

AMI se define como un conjunto de competencias que capacita a los ciudadanos para acceder, recuperar, comprender, evaluar, usar, para crear y compartir información y contenido de medios en todos los formatos, utilizando diversas herramientas, de manera crítica, ética y efectiva, para participar y actuar en actividades personales, profesionales y sociales.

De tal manera que esta categoría se subdividió en tres subcategorías, los cuales se centran en el uso, comprensión y utilización que los participantes tuvieron con la tecnología. Esta división fue necesaria para tener un mejor entendimiento del nivel de alfabetización mediática e informacional que los participantes obtuvieron en cada actividad y así mejorar o modificar la estructura de las dinámicas. Para su división y en la definición de las tres subcategorías, se tomaron como base y posteriormente fueron adaptadas para el presente proyecto, las tres áreas temáticas para desarrollar AMI del *Alfabetización mediática e informacional. Curriculum para profesores*, las cuales son: 1. Conocimiento y entendimiento de los medios e información para los discursos democráticos y la participación social. 2. Evaluación de los textos mediáticos y fuentes de información. 3. Producción y uso de los medios y la información.

A partir de estas tres temáticas y su adaptación, las tres subcategorías se centraron en:

- Uso de herramientas digitales.
- Compresión, investigación y análisis crítico de los medios.

- Creación y participación en y con los medios.

Tabla 1

Categoría alfabetización mediática e informacional

Categoría	Subcategorías	Descripción
Alfabetización mediática e informacional		
	Uso de herramientas digitales	Saber trabajar con la tecnología, utilización de aplicaciones de edición de video, foto y trabajo con herramienta básica de Office.
	Compresión, investigación y análisis crítico de los medios	Saber investigar, autonomía en los medios. Analizar, interpretar, criticar la información y los medios. Comprender las funciones de los medios de comunicación y otros proveedores de información, así como de las Fake News.
	Creación y participación en y con los medios	Tener una participación activa a través de la creación de información, recursos audiovisuales y/o propuestas autónomas en los diversos medios de comunicación, tener una participación ciudadana dentro del entorno digital, mediático e informativo.

- Categoría: Integración social.

La United Nations Department of Economic and Social Affairs (UN DESA) la define como un proceso dinámico, donde todos los miembros participan en el diálogo para lograr y mantener relaciones sociales pacíficas. Por lo que para analizar la integración social, y con base en los términos que refieren al mismo, se crearon tres subcategorías:

- Comunicación /empatía /asertividad.
- Respeto y aceptación por las diferencias multiculturales.
- Debate colectivo.

Cada una de estas subcategorías son componentes de la integración social, en la cual, la acción de comunicar o comunicarse con los otros, el hecho de aprender a respetar, comprender y aceptar al otro e incentivar el debate colectivo son elementos fundamentales

generan una integración social. Acciones que a su vez conllevan al diálogo, relaciones sociales y pacíficas para una prevención y solución de conflictos.

Tabla 2

Categoría integración social

Categoría	Subcategorías	Descripción y notas
Integración social		
	Comunicación /empatía /asertividad	Forma de interacción y de transmisión de mensajes de manera positiva y efectiva, en el cual se genera y se trabaja principalmente una empatía y asertividad entre los participantes y la comunidad.
	Respeto y aceptación por las diferencias multiculturales	Ser tolerantes a las diferencias culturales o ideológicas, generar respeto personal, grupal y hacia al entorno. Tener respeto y reconocer la diversidad de la multiculturalidad, de los puntos en común y también diferencias con el otro o los otros.
	Debate colectivo	Saber debatir, exponer ideas u opiniones, saber escuchar y respetar opiniones diferentes.

- Categoría: Trabajo en equipo.

El trabajo en equipo es la realización de una o más tareas entre dos o más personas. Es cuando hay una escucha y compromiso mutuo, toma de decisiones en conjunto, comunicación, retroalimentación, colaboración y cooperación colectiva.

Tabla 3

Categoría trabajo en equipo

Categoría	Descripción
Trabajo en equipo	Colaboración y cooperación grupal.

- Categoría: Motivación.

La motivación es la causa, el origen, la razón, o el motivo por la cual se realizan determinadas acciones. Es el interés, la voluntad, el propósito y la perseverancia tanto individual como colectiva.

Tabla 4

Categoría motivación

Categoría	Descripción
Motivación	Interés, perseverancia y voluntad por parte de los jóvenes en las actividades.

- Categoría: Participación activa.

La participación activa es toda aquella actitud y disposición activa de hacer y proponer cosas. Es la participación e iniciativa en las actividades, es también la actitud, disposición y curiosidad de conocer, probar y proponer cosas diferentes o nuevas.

Tabla 5

Categoría participación activa

Categoría	Descripción
Participación activa	Participación e iniciativa en las actividades activamente y realización de propuestas.

- Categoría: Libertad de creación.

Esta categoría refiere a la libertad que tuvieron los participantes para la realización de las actividades, de hacer propuestas, así como de experimentación. De la misma manera que no hubo una imposición autoritaria ni entre los participantes, los mediadores o el investigador.

Tabla 6

Categoría libertad de creación

Categoría	Descripción
Libertad de creación	Libertad para realizar actividades y propuestas sin imposición y sin manipulación.

- Categoría: Resolución de problemas, autonomía, toma de decisiones.

Capacidad de proponer diversas soluciones o propuestas para resolver problemas, así

como también de tener autonomía en la toma de decisiones, sus procesos para llegar a los mismos y autonomía en la realización de las actividades.

Tabla 7

Categoría resolución de problemas

Categoría	Descripción
Resolución de problemas, autonomía, toma de decisiones	Resolución de los procesos de realización de las actividades en su totalidad con determinación, decisión y autonomía.

- Categoría: Pensamiento crítico y reflexivo.

Usar el razonamiento a partir de un conocimiento sólido, para ser críticos de lo que se rodea, lo que se lee, lo que se ve, se observa, se reflexiona, se analiza y se evalúa para poder formar un pensamiento crítico integral argumentado.

Tabla 8

Categoría pensamiento crítico y reflexivo

Categoría	Descripción
Pensamiento crítico y reflexivo	Ser reflexivo, analizar y evaluar con conocimiento sólido y con argumentación.

- Categoría: Expresión plástica, artística, corporal.

En esta categoría se hizo referencia a todas las actividades de arte, dibujo y teatro empleadas en el proyecto, en las cuales se desarrolló la expresión plástica, artística o corporal. Estas dinámicas fueron empleadas para crear una mayor integración entre los participantes, además de desarrollar la expresión individual y colectiva a partir de diversos elementos creativos.

Tabla 9

Categoría expresión plástica, artística, corporal

Categoría	Descripción
Expresión plástica, artística, corporal	Actividades realizadas a través de expresiones plásticas, artística o corporales, a partir de dinámicas de arte, dibujo y teatro.

- Categoría: Creatividad.

La creatividad fue catalogada como la manera de tener una curiosidad por las cosas, por saber lo que son, como funcionan, su origen, sus posibilidades de modificación, es el interés en experimentar, de conocer cosas nuevas o diferentes. Es la forma en la cual se estimula la imaginación por medio del crear sin el miedo al error, por medio de la utilización de cualquier técnica, elemento, dinámica o tecnología empleada.

Tabla 10

Categoría creatividad

Categoría	Descripción
Creatividad	Curiosidad e imaginación, ganas de experimentar. Pérdida del miedo a crear o errar para generar cosas o conocimiento nuevo.

- Categoría: Expresión personal o colectiva.

Esta categoría es fundamental para crear comunicación, lenguaje y diálogo con las personas, ya que es una de las bases para generar las categorías de análisis anteriores. Esta categoría fue necesaria, ya que los jóvenes tuvieron varias dificultades en relación a expresarse personal o grupalmente.

Tabla 11

Categoría expresión personal o colectiva

Categoría	Descripción
Expresión personal o colectiva	Saber expresar sentimientos, ideas, opiniones individuales y colectivos. Para comunicar a uno o más personas de manera simple y ecuánime.

- Categoría: Diversión.

En esta categoría se analizaron todas las actividades lúdicas o de juego realizadas en el proyecto. También fueron analizadas toda aquella actividad que representó para los participantes una diversión, en el cual disfrutaron y gustaron de las dinámicas así como también de las interacciones generadas en grupo.

Las experiencias generadas a partir de este tipo de actividades e interacciones en grupo son medios alternativos de integración y conocimiento, por lo que esta categoría representó un punto importante ya que la diversión (a partir del juego) es uno de los medios por el cual las personas pueden adquirir conocimientos y aprendizajes.

Tabla 12
Categoría diversión

Categoría	Descripción
Diversión	Toda aquella actividad lúdica o de juego, que resultó divertida y que los participantes disfrutaron y gustaron.

- Categoría: Dar sugerencias, observaciones futuras.

La capacidad de opinar, dar sugerencias y proponer dinámicas dentro de las actividades. Fue una parte fundamental tanto en el desarrollo de aprendizajes, motivación en las actividades y participación activa, por lo que fueron identificadas las sugerencias, las observaciones y propuestas futuras voluntarias por parte de los jóvenes y los mediadores.

Tabla 13
Categoría proponer, sugerir, hacer observaciones

Categoría	Descripción
Proponer, sugerir, hacer observaciones	Capacidad de dar sugerencias, hacer propuestas futuras, observaciones de las actividades o acciones, tanto por parte de los mediadores como de los jóvenes participantes.

- Categoría: Aprendizaje generado.

Se analizó el aprendizaje a partir de la experiencia tanto individual como colectiva. Se tomó en cuenta cualquier tipo de conocimiento que pudiera ser adquirido en cualquier ambiente o entorno dentro de las actividades desarrolladas, dentro de las aulas de computación, en las actividades realizadas en la calle, en las dinámicas de expresión y debates entre los participantes. Cualquier tipo de aprendizaje implícito, formal o informal adquirido y compartido.

Esta categoría fue subdividida en dos subcategorías:

- Aprendizaje de los jóvenes.
- Aprendizaje de los mediadores.

Tabla 14

Categoría aprendizaje generado

Categoría	Subcategorías	Descripción
Aprendizaje generado		
	Aprendizaje de los jóvenes	Generación de aprendizaje individual o colectivo, conocimiento compartido y transformación con los jóvenes, ya sea a partir de su interacción con los demás participantes, por el trabajo con los mediadores, con la comunidad, con los temas y problemáticas discutidos y entre el entorno de su localidad.
	Aprendizaje de los mediadores	Generación de aprendizaje individual o colectivo, conocimiento compartido y transformación con los mediadores, ya sea a partir de su interacción con los participantes, por el trabajo con los mediadores, con la comunidad, con los temas y problemáticas discutidos y entre el entorno de su localidad.

- Categoría: Conciencia social y cultural.

Conocimiento e información pre-adquirida o adquirida *in situ* en el contexto de la realización de las actividades, así como también de lo que sucede en su localidad. Es el intercambio de experiencias de las preocupaciones, o problemáticas comunes de la

comunidad donde viven.

Tabla 15

Categoría conciencia social y cultural

Categoría	Descripción
Conciencia social y cultural	Conocimientos, información y conciencia pre-adquiridos o adquiridos durante las actividades del contexto y la localidad del proyecto.

- Categoría: Interacción entre jóvenes y mediadores.

Modo de interacción y relaciones entre los participantes, los jóvenes, los mediadores y el investigador. Categoría que identificó la forma de trabajo entre todos los participantes, en la cual fuera más horizontal, sin niveles de jerarquías para generar una convivencia equitativa y de aprendizaje común.

Tabla 16

Categoría interacción entre jóvenes y mediadores

Categoría	Descripción
Interacción entre jóvenes y mediadores	Forma de interacción y relaciones entre los participantes, los mediadores y el investigador.

Cada una de las categorías y subcategorías descritas, fueron empleadas para analizar cada una de las fuentes de datos tanto en la Etapa 1 como en la Etapa 2 del proyecto que se explicará a detalle en el Subcapítulo 8.2.2.1

Estas mismas categorías de análisis fueron también la base para analizar y delimitar las capacidades, competencias y habilidades desarrolladas de los jóvenes con los medios de comunicación e información, y a su vez de los aprendizajes generados durante el proyecto.

6.5. Consideraciones éticas

Debido a que en este proyecto se contó con la participación de jóvenes, mediadores, organizadores e instituciones, se realizaraon los pertinentes acuerdos de participación y

seguridad en relación a la difusión y uso de información personal y consentimientos de permiso en torno a imágenes, grabaciones y productos realizados.

En la Etapa 1 del proyecto en Cabo Verde, al tener todos los participantes una mayoría de edad, tanto los jóvenes como los mediadores durante la primera sesión de la actividad autorizaron de manera verbal el uso de fotografías y el uso de la información recopilada de las fuentes de datos para el presente proyecto.

En relación a la Etapa 2 del proyecto en Amadora, al igual que la etapa 1 los mediadores autorizaron de manera verbal el uso de fotografías y el uso de la información recopilada de las fuentes de datos para el proyecto. En relación a los participantes directos eran menores de edad, por lo que se realizó un documento de autorización por parte de los padres de los jóvenes, para autorizar la participación en las actividades y el uso de las fotografías y datos recopilados durante las actividades (Anexo A).

Durante la realización del proyecto, hubo compromiso de transparencia y honestidad del proceso, manejo y muestra de la información en cada etapa del mismo.

En relación a los productos digitales o de videos realizados por los integrantes, se encuentran disponibles para su libre uso y visualización por parte de los jóvenes y para fines de difusión del proyecto de investigación.

En relación a los nombres completos de los participantes, por cuestiones éticas no son divulgados y son utilizados sólo para fines científicos del presente proyecto.



Capítulo 7.

Campo empírico del proyecto

7.1. Etapa 1. Piloto. Cabo Verde

Durante la Semana Tecnología Informática e Multimédia, organizada por la Universidade de Cabo Verde realizada entre el 22 y el 26 de mayo de 2017, se presentó el presente proyecto de investigación y se realizó el piloto con el taller llamado “Comunicación, tecnología y comunidad”.

El objetivo del piloto fue servir como base de estudio y análisis para conformar las actividades finales para su posterior uso en Portugal. Como se menciona anteriormente en la estructura general de proyecto, el piloto y el estudio no fueron estudios de comparación, el objetivo fue articular los resultados de cada etapa para su futura articulación, y mejora en su aplicación.

Estas actividades estuvieron centradas en una inmersión a la alfabetización mediática e informacional y una integración social a través de la utilización de los dispositivos móviles disponibles en una comunidad de Cabo Verde. La actividad central consistió en que los participantes fueran periodistas por un día, en el cual entraron en todo el proceso de investigación, desarrollo y creación de contenidos digitales como noticias, entrevistas, fotos y videos enfocados a los temas sociales, de interés y problemáticas de su comunidad.

7.1.1. Participantes.

7.1.1.1. Grupo de estudio.

El número de participantes voluntarios fue de 18 personas, en su mayoría mujeres y un hombre de entre 18 y 30 años de edad. Las actividades se desarrollaron en portugués, y con la lengua criollo caboverdiano (segunda lengua en Cabo Verde). Las entrevistas que los participantes realizaron fueron con los residentes de Bela Vista, ya que representaba un medio de comunicación más próxima con los miembros de su comunidad.

Al provenir de una comunidad con bajos recursos económicos, parte de la población se encuentran en situación de pobreza y desempleo. En la comunidad habían situaciones de exclusión educativa, social y también digital.

En relación al acceso de Internet y de redes sociales, todos tenían cuenta en la red social de Facebook, a la cual accedían por medio de un teléfono móvil básico, algunos con acceso a Internet a través de pago o en lugares de libre acceso.

7.1.1.2. Grupo de mediadores y organizadores.

Durante la realización de las actividades, las personas que ayudaron en la organización y fungieron como mediadoras, observadores y participantes fue la Diretora do Centro de Investigação em Género e Família de la Universidad de Cabo Verde (CIGEF-Unicv), la Directora del Centro de Intervenção Comunitária de Bela Vista de la Câmara Municipal da Praia (CICVB-CMP), una profesora de la comisión organizadora de la semana TIM en la Universidad de Cabo Verde y la investigadora del proyecto de tesis quien fue también mediadora.

7.1.1.3. Habitantes de Bela Vista, Cabo Verde.

Tanto en el piloto como todo el proyecto se basó metodológica (IAP) y teóricamente (teoría de la actividad) en las relaciones entre los participantes y con los individuos de su comunidad; por lo que fueron esenciales y partes del proyecto todas aquellas personas que fueron entrevistadas (la vendedora de dulces, la mujer que vende pescado en el mercado, la señora que es madre de familia, los niños y jóvenes que juegan fútbol en la calle, los hombres que hacen juegos de mesa con sus colegas, la mujer que toca Batuko en la calle, los jóvenes que cantan y los niños estudiantes) y todas las personas con las que se interactuó directa e indirectamente durante la realización de las actividades.

7.1.2. Procedimiento de invitación de los participantes y mediadores en el proyecto.

Mediante una invitación abierta por parte de la coordinadora del Centro de Intervenção Comunitária de Bela Vista, se invitó a participar dentro del proyecto a los habitantes del barrio de Bela Vista, en particular a jóvenes que normalmente asisten a cursos y actividades dentro del Centro en la localidad de Bela Vista.

Al ser una actividad abierta a participar a cualquier persona, la participación fue determinada por la invitación al taller como se menciona anteriormente, pero también por la invitación informal a nuevos integrantes por parte de los participantes iniciales.

7.1.3. Permanencia de los participantes en el proyecto.

Al ser una actividad libre, la permanencia de los participantes a las actividades fueron voluntarias. Todos ellos mostraron motivación y curiosidad por aprender nuevas cosas, por lo que varios participantes que no se encontraban inscritos inicialmente, se integraron al proyecto un día después de comenzar las actividades, por medio de invitación directa de los participantes iniciales. Hubo notable interés en participar, principalmente en los temas tratados y en el uso de la tecnología para el desarrollo de las actividades.

7.1.4. Ubicación y características.

Las actividades fueron realizadas principalmente en el barrio periférico Bela Vista de la ciudad de Praia en Cabo Verde. Datos proporcionados por la Organização das Mulheres de Cabo Verde (OMCV) informan que el barrio de Bela Vista se caracteriza por ser un barrio vulnerable con índices de pobreza, desempleo, exclusión social, desigualdad; y es también uno de los barrios donde se consume alcohol y otras drogas asociándose con la criminalidad (Radiotelevisão Caboverdiana, 2018).

Las actividades se realizaron en tres ambientes diferentes, el primero fue dentro del Centro de Intervenção Comunitária de Bela Vista donde normalmente se realizan talleres enfocados a las necesidades de la comunidad; otras dinámicas se llevaron a cabo en escenarios externos al centro como sus alrededores, calles y zonas comunes en el barrio de

Bela Vista; y una última sesión fue realizada en una aula de cómputo de la Universidad de Cabo Verde.

7.1.5. Fechas y duración.

Con un total de 10 horas, las actividades fueron desarrolladas el 22, el 24 y el 26 de mayo de 2017. Las dos primeras sesiones tuvieron una duración de cuatro horas y una última de dos horas.

7.1.6. Actividades.

Las actividades fueron realizadas presencialmente con los integrantes del proyecto, en las cuales las presentaciones fueron realizadas de manera oral, haciendo uso de algunos videos e imágenes para ejemplificar algunas actividades.

A continuación se muestran las seis actividades centrales realizadas:

1. Diálogo de los temas de alfabetización mediática e informacional, noticias falsas y manipulación de la información en los medios.
2. Realización de un mapa simbólico del barrio de Bela Vista, sobre papel y en grupo. Localización y diálogo de las principales problemáticas de la localidad, de su país y de sus principales preocupaciones.
3. Creación de preguntas base para entrevistas a los habitantes de la localidad. Salida a la comunidad para la grabación y realización de entrevistas con tablets, teléfonos móviles, cámaras y videos disponibles.
4. Creación de las noticias digitales derivadas de las entrevistas realizadas a los habitantes. Redacción periodística, selección de fotografías y edición digital.
5. Entrevista formal por parte de la televisión de Cabo Verde a los participantes sobre las actividades realizadas.
6. Realización de un video grupal final con la recopilación de las entrevistas realizadas.

De forma complementar en el Anexo B, se encuentra el plano de actividades iniciales previas la implementación en Cabo Verde, en la Etapa 1. Este plano se encuentra dividido en el número de actividad; la descripción de la actividad, donde se explican los pasos generales para realizar las actividades y; las notas y temas a desarrollar durante cada sesión de actividad.

También en el Anexo C, se encuentra el diario de investigación el cual fue desarrollado y modificado en relación a la aplicación de las actividades en Cabo Verde. En este se encuentra estructurado por el número de sesión y fecha de implementación; la descripción de actividades en donde se explican los pasos que fueron realizados en cada sesión, con las modificaciones del plano inicial de actividades; la parte de observaciones y reflexiones en la cual se explica la información complementar de las actividades; el número de asistentes por sesión; y los mediadores que colaboraron con la actividad.

7.1.7. Recolección y métodos de análisis de datos.

Al ser un proyecto de investigación acción participativa de naturaleza cualitativa, fueron utilizados como fuentes de recolección y análisis de datos los relatorios (Patton, M. Q., 1990) de los mediadores y el investigador, el diario de investigación (Allwright, D., & Bailey, K., 1991) del investigador, la observación informal participativa (Patton, M. Q., 1990) por parte de los mediadores y el investigador, las notas de campo (Taylor, S. J., & Bogdan, R., 1987) así como entrevistas formales y los productos realizados por los participantes.

En la Tabla 17 se enlistan las 24 fuentes con sus características, para el análisis de datos usados en la Etapa 1 del proyecto en Cabo Verde.

Tabla 17

Fuentes para el análisis de datos en Cabo Verde

Fuentes para el análisis de datos	Características	Número de fuentes
Relatorios realizados por los mediadores y el investigador	Los relatorios se realizaron en formato Word por los mediadores y el investigador al final de todas las sesiones. El formato de cada relatorio se encuentra en PDF.	4
Diario de investigación, realizado por el investigador	En el diario de investigación fue organizado por cada sesión de las actividades. El formulario se encuentra en formato PDF.	3
Entrevista-reportaje realizado por periodistas de la Televisión de Cabo Verde	Dos periodistas de la Televisión de Cabo Verde realizaron un reportaje con un conjunto de entrevistas a los participantes y mediadores del taller. Este reportaje fue difundido en las noticias en televisión nacional del programa y en la página de Internet del programa.	1
Productos realizados por los participantes	Noticias digitales en formato PDF (texto y foto) = 7 Entrevistas en formato video = 6 Video final colectivo de las actividades = 1 Grupo de Facebook creado = 1 Mapa social = 1	16
Total		24

Previo a las actividades, se habló con los mediadores para presentar el proyecto y presentar el Guión de observaciones para el investigador y los mediadores durante las actividades (Anexo H), el cual sirvió de guía durante la observación de las actividades, y así pudieran escribir los relatorios de cada actividad. Este guión fué el mismo usado tanto en la Etapa 1 como en la Etapa 2 del proyecto.

Los relatorios (Anexo D) fueron realizados por los tres mediadores y por el investigador, para observar y analizar durante la aplicación de las actividades. Están compuestos por un apartado de observaciones libres y una serie de preguntas en relación a las categorías de análisis usadas en el proyecto. Las respuestas a seleccionar de cada pregunta, se encuentran a su vez subdivididas en cuatro opciones: ninguno, poco, razonable o bastante. Esta subdivisión fue colocada para analizar más detalladamente las interacciones entre cada pregunta de categoría de análisis y entre las actividades realizadas con los participantes. Por

lo que para su llenado, se pidió que fueran respondidos posterior a la finalización de las sesiones y enviados vía correo electrónico.

El diario de investigación (Anexo C) fue realizado por el investigador, en el cual fue estructurado con base en las observaciones realizadas durante cada sesión de actividad, y fue redactado al finalizar cada sesión de actividad. Este diario de investigación está compuesto por el número de sesiones de las actividades; la descripción de las dinámicas; las observaciones y reflexiones de las mismas; el número de los asistentes; y mediadores que apoyaron en cada sesión.

Otra fuente para el análisis de datos, fueron las entrevistas realizadas para el reportaje que la Televisora de Cabo Verde realizó formalmente. Esta fuente de análisis fue una fuente externa, debido a que no se contaba con la información de que la Televisión de Cabo Verde (TCV) estuviera interesada en realizar un reportaje del proyecto y las actividades que se irían a realizar.

Durante la segunda sesión de las actividades, los reporteros de la Televisión de Cabo Verde, asistieron para realizar un reportaje, en el cual entrevistaron a dos de los participantes del proyecto y a una mediadora coordinadora del proyecto. Las respuestas a estas entrevistas sirvieron de fuente de análisis de datos de las actividades y aprendizajes resultantes de todo el proyecto.

Este reportaje (Radiotelevisão Caboverdiana, 2017) se encuentra en formato video y se puede encontrar en la página de Internet del programa de la TCV , que se muestra a continuación: (http://www.rtc.cv/tcv/index.php?paginas=47&id_cod=58364) (minuto 00:19:15-00:23:55).

Los productos realizados por los participantes representaron 16 fuentes para el análisis de datos, productos producidos durante las seis actividades del proyecto. Se recolectaron seis entrevistas en formato video los cuales los participantes realizaron a los integrantes de su comunidad. Se encuentran también siete noticias digitales en formato PDF,

redactadas y estructuradas posterior al análisis de las entrevistas y la recolección de información que los participantes hicieron en su localidad.

Durante las actividades, fue realizado un video colectivo en el cual fueron plasmados el conjunto de las entrevistas y actividades realizadas. En este, fue analizada cada una de las categorías de análisis, tanto en el desarrollo como edición del vídeo.

También en el transcurso de las actividades, fue creado un grupo de Facebook por decisión de los participantes para intercambiar información, publicar las actividades y videos realizados. En el grupo de Facebook fueron analizadas las acciones dentro del grupo y su utilización como herramienta de trabajo, en los parámetros de las categoría de análisis.

El mapa simbólico que en una primera acción se realizó sobre papel y posteriormente se trasladó a un formato digital JPG, el cual representó otra fuente de análisis.

Al ser una investigación cualitativa, cada uno de estos recursos fueron analizados con el Software NVivo 10 ya que está diseñado para el análisis de datos no estructurados o cualitativos como video, audio, documentos, imágenes, contenido web y de redes sociales.

Cada una de las fuentes de análisis de datos y métodos de análisis mencionados anteriormente fueron analizados y organizados con base en cada una de las categorías de análisis de datos que se explican en el subcapítulo 6.4. A su vez, el conjunto de análisis de las fuentes de análisis de datos de la Etapa 1 del proyecto se encuentran a detalle en el Subcapítulo 8.2.2.1.1.

7.2. Etapa 2. Estudio. Portugal

A continuación se explica a detalle la Etapa 2 del campo empírico del proyecto de investigación, con las características y componentes de este estudio realizado en Amadora en Lisboa, Portugal.

7.2.1. Participantes.

7.2.1.1. Grupo de estudio.

El grupo de estudio se conformó por 20 jóvenes entre 14 y 18 años de edad de la Escola Secundária da Seomara da Costa Primo ubicada en la ciudad de Amadora en Lisboa, Portugal. Procedentes de familias de Portugal, Brasil y de los Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) como Angola, Cabo Verde y Guinea.

La mayoría de los jóvenes no se conocía entre ellos, ya que provenían de los grupos de 1º, 2º, 9º y 10º grado. Fue así que debido a esta diversidad de grupos, la organización de las actividades del proyecto siempre fueron ecuanímes, sin ninguna división ya sea por edades, grados o género, resultando así una integración más horizontal y a su vez un aprendizaje derivado del trabajo colectivo y multicultural.

Algunas de las características de los jóvenes (información dada por la mediadora coordinadora entre los profesores y los jóvenes) eran: dificultades escolares, de integración, aislamiento y de algunos de hiperactividad.

En un aspecto socioeconómico, parte de ellos tenían problemas económicos familiares y otros a nivel extraescolar tenían actividades laborales para su sustento tanto personal y apoyo familiar, contando con poco tiempo libre para ellos mismos.

A nivel de adquisición y manejo tecnológico, todos exceptuando una joven contaban con teléfonos móviles, tanto nuevos como viejos y contaban con cuentas en las redes sociales como Instagram, Facebook, Whatsapp, entre otras.

7.2.1.2. Grupo de mediadores y organizadores.

Se contó con el apoyo para realizar las actividades, observación y recolección de datos de seis mediadoras junto con la investigadora. Al ser las mediadoras también provenientes de diversas nacionalidades (Portugal, México, Colombia) y diversas áreas de estudio, los jóvenes pudieron conocer personas de otras culturas, interactuar con ellas y saber integrarse y aceptar las diferencias.

Las seis mediadoras eran profesionales de las áreas de Educación; Psicología; Arte, Educación y Tecnología; Arte y Educación; Artes y Floresta; y Bibliotecología.

En cada sesión, para apoyar y formar parte de las actividades, asistieron de dos, a máximo tres mediadoras incluyendo a la investigadora que fungió como mediadora al mismo tiempo.

Como se menciona en el apartado de recolección de datos, las mediadoras tuvieron una sesión de explicación para el trabajo con los jóvenes, las actividades y el tipo de observación informal que realizarían en el proyecto para posteriormente usar y aplicar los recursos de recolección de datos.

Dentro de los organizadores directos del proyecto se contó con: una mediadora organizadora quien fue el contacto directo con la Escola Secundária da Seomara da Costa Primo debido a los objetivos del proyecto; el director de la escuela quien aceptó el proyecto; los cuatro profesores de grupo que aceptaron participar en el proyecto y que invitaron personalmente a los jóvenes; y la profesora coordinadora e intermediaria directa entre el investigador y los profesores de grupo así como también de la organizadora técnica de los materiales y permisos necesarios dentro del proyecto.

7.2.1.3. Habitantes de Amadora Lisboa.

Debido a que este proyecto se basa tanto metodológica y teóricamente en las relaciones entre los participantes con los individuos de su comunidad, se tomaron como participantes a los habitantes de Amadora con los que se interactuó durante la realización de las dinámicas, entre los cuales se encuentra: la comunidad escolar y no escolar; las personas entrevistadas (los vendedores de seguros en la calle, el señor de la tercera edad desempleado, un señor indigente con su perro, unas mujeres en busca de empleo y los jóvenes y estudiantes, entre otros); los profesores, estudiantes, jóvenes y todos aquellos que fueron parte de nuestro entorno sin ser siempre una interacción directa durante la realización del proyecto.

7.2.2. Procedimiento de invitación de los participantes en el proyecto.

El proyecto se trabajó en colaboración con la Escola Secundária da Seomara da Costa Primo, de tal manera que se presentó el proyecto al director y a la profesora coordinadora e intermediaria directa con los jóvenes, la investigadora y la escuela. Al ser una actividad extraescolar y fuera de los horarios de clase, ellos decidieron que el procedimiento para invitar a los jóvenes fuera diferente al que se propuso inicialmente. En un plano inicial propuesto fue hacer un cartel para invitar a la participación abierta de la actividad, a lo que el director y la profesora comentaron que sería mejor proceder a hacer una invitación por grupos y trabajar en conjunto con los profesores de grado, para así no correr el riesgo que al final se inscribieran una mayor cantidad de jóvenes.

De esta manera la mediadora y profesora coordinadora habló directamente con los profesores de grupo para presentarles el proyecto y así cada profesor invitó personalmente a los jóvenes. Algunos profesores al saber que era un proyecto de integración social e inclusión digital, procedieron por un lado a invitar a chicos con dificultades de integración escolar o hiperactividad, y otros profesores por otro lado invitaron a chicos con interés en la tecnología, los cuales tenían algunos conocimientos de informática y fotografía.

7.2.3. Permanencia de los participantes en el proyecto.

Al ser una clase extraescolar, el interés fue el principal objetivo para la participación y permanencia de los jóvenes en el taller. Cada profesor de grupo con el que la profesora mediadora había hablado, tomó su método para invitar y dar a conocer el taller a ciertos jóvenes. De esta manera algunos jóvenes asistieron por interés personal, y a otros se les ofreció a cambio de su asistencia al taller una recuperación en las faltas que tenían en otras clases. El procedimiento de invitación por parte de los profesores no fue consultado y fue libre decisión de los mismos profesores.

Al ser un proyecto de investigación acción participativa y al trabajar con la teoría de la actividad, se respetaron las reglas de este sistema de actividad de los profesores, los grupos

y la dirección de la escuela. El proyecto tuvo una estructura abierta para que los integrantes directos e indirectos del proyecto se sintieran con la libertad de modificar o no su estructura de acuerdo con las características y necesidades de los mismos.

En un inicio se planteó trabajar con 15 jóvenes por cuestiones de logística, y por el poco personal de mediadores de apoyo con que se contaba para trabajar. Fueron inscritos en un inicio 19 estudiantes, posteriormente siete jóvenes fueron invitados a participar por los mismos jóvenes, en las sesiones posteriores, siendo un resultado de 26 jóvenes. El número de desertores fue de seis, quedando 20 jóvenes en una participación activa todo el proyecto como se muestra en la Tabla 18. Para tener control de la asistencia de los participantes se contó con una lista de asistencia a las actividades, la cual era llenada por el investigador en cada sesión de actividad .

Tabla 18

Participantes directos en Amadora

Participantes del proyecto	Número de participantes
Jóvenes inscritos en la etapa inicial	19
Jóvenes invitados externos para participar en las actividades, invitados por los jóvenes inscritos en la etapa inicial	7
Desertores	6
Participantes totales activos de todo el proyecto	20

Al ser una actividad libre hubieron tres tipos de intereses en la permanencia de los jóvenes en el taller: jóvenes que tuvieron interés desde un inicio hasta el final de las actividades; jóvenes que en un inicio del taller asistían por obligación y que posteriormente se quedaron por interés y por gusto; jóvenes que se sentían con obligación por asistir debido a las faltas que les iban a validar los profesores de grupo.

Todos estos intereses fueron identificados por las fuentes de análisis de datos de las entrevistas, mismas realizadas con los jóvenes durante el proyecto.

7.2.4. Ubicación y características.

Las actividades se llevaron a cabo tanto dentro y fuera de la Escola Secundária da Seomara da Costa Primo, ubicada en la ciudad de Amadora la cual comprende un municipio periférico de Lisboa en Portugal. Amadora al ser una ciudad dormitorio de Lisboa (capital y principal ciudad de Portugal), se caracteriza por una diversidad cultural proveniente de constantes movimientos migratorios y también por ser considerada un barrio problemático con áreas de bajos recursos económicos.

Algunas de las problemáticas que se encuentran en Amadora son el desempleo; grupos vulnerables provenientes de barrios degradados; violencia doméstica colocando a niños y jóvenes en riesgo; abandono y deserción escolar; todas resultado de una falta de integración intercultural entre sus integrantes por sus diferentes realidades sociales, económicas y culturales.

De acuerdo con el Diagnóstico Social del 2017 de la Rede Social Amadora, Los índices de violencia y criminalidad en Amadora han aumentado ya que de acuerdo con los datos de la Polícia de Segurança Pública, detalla que para el 2016 se han realizado más del 190% de denuncias registradas en el 2013.

En relación a la población inmigrante, en el 2016 el 14,7% de la población de Amadora era extranjera, de la cual la gran mayoría proviene de países de África, en segundo lugar de América y en un tercer lugar provenientes de Asia (Conselho Local de Acção Social, 2017). Siendo las principales nacionalidades extranjeras de Cabo Verde y Brasil. Debido a esta diversidad, hay una variedad étnica y religiosa, entre los cuales están personas católicas, cristianas, musulmanes y grupos gitanos, entre otros.

Con base en el estudio realizado que se muestra en el II Plano Municipal para a Integração de Migrantes da Amadora 2018-2020 en Amadora hay un constante sentimiento de racismo y discriminación con la población inmigrante, asociados a la criminalidad y delincuencia (misma que erróneamente se asocia solamente a los extranjeros, siendo un mayor índice de casos de violencia de personas no inmigrantes). Creando de esta manera una gran distancia social entre los inmigrantes y los no inmigrantes (Moreno, A., Costa, A., & Gonçalves, R., 2018).

7.2.5. Fechas y duración.

Con un total de 27 horas, las actividades fueron desarrolladas del 29 de enero al 18 de abril de 2018. Con un total de 18 sesiones, cada una tuvo una duración de una hora y media durante los días lunes y miércoles de las 17 a las 18:30 horas.

7.2.6. Actividades.

Las actividades fueron realizadas presencialmente con los integrantes del proyecto, en las cuales las presentaciones fueron realizadas de manera oral, haciendo uso de algunos videos e imágenes para ejemplificar algunas actividades.

A continuación se muestran las diez actividades realizadas:

1. Diálogo de los temas de alfabetización mediática e informacional, noticias falsas y manipulación de la información en los medios.
2. Actividad de integración, actividad de expresión y trabajo en equipo con dibujos y creación de historias.
3. Realización de animaciones digitales en equipo con la técnica de Stop Motion, con teléfonos móviles y cámaras.
4. Realización de un mapa simbólico de la ciudad de Amadora. Localización y diálogo de las principales problemáticas de la localidad, de su país y de sus principales

preocupaciones en grupo. Registro y video experimental del trayecto de los lugares seleccionados.

5. Investigación de temas y problemáticas de interés. Sesiones de debates grupales con preguntas en relación a estos temas.
6. Realización de videos colectivos en relación a las problemáticas o intereses de los jóvenes situados en su localidad o en un contexto mundial y social. Sesiones de planeación, grabación, entrevistas y edición de video.
7. Sesión de entrevistas, creación de preguntas base para entrevistas a los habitantes de su localidad. Salida a la comunidad para su realización con tablets, teléfonos móviles, cámaras y la tecnología disponible.
8. Creación de noticias digitales derivadas de las entrevistas realizadas a los habitantes. Redacción periodística, selección de fotografías y edición digital.
9. Diálogo del tema de la seguridad en Internet, peligros para los niños y jóvenes. Realización de guión de rodaje, grabación de videos o realización de noticias.
10. Actividad libre de experimentación, videos, noticias, reportajes, animaciones digitales, o expresiones artístico-digitales.

Como información y documentación complementaria a la construcción del conjunto de las diez actividades, en la tesis se agregan dos anexos en relación a la implementación de las actividades. Como etapa preliminar a la implementación de las actividades, en el Anexo E se muestran las actividades iniciales a desarrollarse en Amadora. Este documento se encuentra estructurado por el número de la actividad; la descripción, en la cual se detallan las actividades a implementar; y las notas y temas usadas dentro de cada actividad.

En el Anexo F, se muestra el diario de investigación resultado de la aplicación de las actividades en Amadora en la Etapa 2. Este se encuentra estructurado con: el número de sesión y fecha; descripción de las actividades, donde se muestran los pasos a seguir en la

realización de las actividades, y que posterior a su implementación fueron modificadas debido a las necesidades del momento de la aplicación; información/ observaciones / reflexiones, apartado en el cual fueron desglosados cada uno de estos elementos durante la aplicación de las dinámicas; número de asistentes participantes; y mediadores participantes.

7.2.7. Recolección y método de análisis de datos.

Al ser un proyecto de investigación acción participativa de naturaleza cualitativa, se utilizaron como fuentes de recolección y análisis de datos el diario de investigación (Allwright, D., & Bailey, K., 1991), la observación informal participativa (Patton, M. Q., 1990) por parte de los mediadores y el investigador, las notas de campo (Taylor, S. J., & Bogdan, R., 1987), relatórios (Patton, M. Q., 1990) de los mediadores y el investigador a realizar, conversas informales (Taylor, S. J., & Bogdan, R., 1987), entrevistas individuales y las entrevistas de grupos focales (Kruger, R. A., & King, J., 1998).

La selección de estos instrumentos se debió a la facilidad de realización por parte tanto de los mediadores como los jóvenes participantes, donde hubiera una interacción y un diálogo más directo y reflexivo de manera grupal.

En la Tabla 19 se pueden observar todas las fuentes de análisis de datos empleados, en los cuales se incluyen los productos realizados por los participantes. Se explica también a detalle sus características y forma de recopilación, así como también el número total de fuentes empleadas.

Tabla 19

Fuentes para el análisis de datos en Amadora

Fuentes para el análisis de datos	Características de cada fuente	Número de fuentes
Relatorios realizados por los mediadores y el investigador	Los relatorios se realizaron en los Formularios de Google, por cada sesión asistida tanto por los mediadores como el investigador. En cada sesión hubo la participación de dos o tres mediadores.	32
Diario de investigación, realizado por el investigador	En el diario de investigación fue organizado por cada sesión de las actividades	17
Entrevistas a mediadores	Debido a que todos los mediadores voluntarios participaron en diferentes días, se les realizó una entrevista individual a cada uno de ellos en tiempos diferentes, en su mayoría al término de las actividades. De la misma manera, después de cada actividad se hicieron pláticas informales con cada uno de ellos, en relación a sus experiencias, sus opiniones y sugerencias.	4
Entrevistas de grupos focales a los jóvenes	Se realizaron dos sesiones de entrevistas de grupo focales, una a la mitad de las actividades y una al final. En la entrevista de grupo focal 1 (E1) una joven fue la moradora de las preguntas. E1: G1, G2, G3-Sesión #7 (26-02-2018) Grupo 1 (tres participantes) Grupo 2 (cinco participantes) Grupo 3 (siete participantes) En la entrevista de grupo focal 2 (E2) una mediadora entrevistó a cuatro grupos y la investigadora entrevistó al grupo cinco. E2: G1, G2, G3, G4, G5-Sesión #17 (18-04-2018) Grupo 1 (tres participantes) Grupo 2 (tres participantes) Grupo 3 (tres participantes) Grupo 4 (dos participantes) Grupo 5 (cuatro participantes)	8
Sesiones de debate	Se realizaron cinco debates en diferentes actividades: D1- Sesión #11 (14-03-2018) el Grupo1 (tres participantes) contra el Grupo2 (tres participantes) D2- Sesión #12 (19-03-2018) seis participantes. D3- Sesión #16 (16-04-2018) ocho participantes. D4- Sesión #17 (18-04-2018) nueve participantes. D5- Sesión #12 (19-03-2018) selección de temas con todo el grupo.	5
Productos realizados por los jóvenes	Animaciones = 3 Videos camino Amadora = 7 Entrevistas habitantes de Amadora (audio y/o video) = 8 Video realizado por un participante para su canal de Youtube= 1 Noticias = 5 Videos de consejos del peligro en la Internet = 4	28
Total		94

A continuación se explican a detalle las fuentes para el análisis de datos empleados en Amadora.

Los relatorios fueron realizados por los cinco mediadores y por el investigador para observar y analizar durante la aplicación de las actividades. Los relatorios (ver Anexo G) están compuestos por un apartado de observaciones libres y una serie de preguntas en relación a las categorías de análisis usadas en el proyecto. Las respuestas a seleccionar de cada pregunta, se encuentran a su vez subdivididas en cuatro opciones: ninguno, poco, razonable o bastante. Esta subdivisión colocada para analizar más detalladamente las interacciones entre cada pregunta de categoría de análisis y entre las actividades realizadas con los participantes.

Los relatorios se realizaron online en los Formularios de Google, por lo que después de cada actividad, fue mandado por correo electrónico el enlace con el formulario disponible a cada uno de los mediadores. Fueron realizados un total de 32 relatorios que correspondieron al total de 18 sesiones aplicadas, multiplicadas por el número de mediadores que participaban en cada actividad (asistían uno o dos mediadores por actividad, además del investigador).

El diario de investigación fue realizado por el investigador, el cual fue estructurado con base en las observaciones realizadas durante cada sesión de actividad, y fue redactado al finalizar cada sesión de actividad. Este diario de investigación está compuesto por tres partes: el número de sesiones de las actividades; la descripción de la actividad; la información / observaciones / reflexiones; número de asistentes por sesión; y mediadores participantes por actividad.

El diario de investigación cuenta con 17 apartados de análisis y observaciones que corresponden al número de actividades aplicadas y se encuentra en formato PDF para su lectura.

Otra fuente para el análisis de datos, fueron las entrevistas realizadas a los mediadores. Debido a que todos los mediadores voluntarios participaron en diferentes días de las actividades, se les realizó una entrevista individual a cada uno de ellos en tiempos diferentes. Las entrevistas fueron grabadas para su posterior análisis y estuvieron compuestas por una serie de preguntas en relación a las observaciones, los relatorios y los elementos de las categorías de análisis usados en cada actividad.

Además de las entrevistas, después de cada actividad se hicieron pláticas informales con cada uno de ellos en relación a sus experiencias, sus opiniones y sugerencias de la actividad anterior, lo cual fue otra fuente de análisis en relación a las observaciones y experiencias de los mediadores durante las sesiones.

Fueron realizadas entrevistas de grupo focales a los jóvenes participantes del proyecto. Dentro de las sesiones de actividades, una parte de ellas fueron destinadas a realizar los grupos focales, los cuales consistieron en dos momentos de entrevistas, una a la mitad y otra al final del conjunto de actividades.

En la entrevista de grupo focal 1 (E1) fue realizada en la sesión #7 (26-02-2018), en la cual una joven participante fue la moderadora de las preguntas. Fueron creados tres grupos diferentes: G1 (tres participantes), G2 (cinco participantes), y G3 (siete participantes). Esta división de participantes para cada grupo, fue distribuida para observar el funcionamiento del grupo focal para ellos, ver y observar cual era la manera más adecuada en función de cantidad de personas para un futuro momento de sesiones de entrevistas.

En la entrevista de grupo focal 2 (E2) una moderadora entrevistó a cuatro grupos y la investigadora entrevistó al grupo cinco, la cual fue realizada en la sesión #17 (18-04-2018). Fueron creados cinco grupos diferentes: G1 (tres participantes), G2 (tres participantes), G3 (tres participantes), G4 (dos participantes) y G5 (cuatro participantes), por lo que dieron un

total de ocho entrevistas de grupos focales, las cuales fueron grabadas en formato audio para su análisis.

Fueron realizadas cinco sesiones de debate en diferentes actividades, todas grabadas para su análisis posterior junto con las categorías de análisis. El debate 1 (D1) realizado en la sesión #11 (14-03-2018) constó de un Grupo 1 (tres participantes) contra el Grupo 2 (tres participantes). El D2 en la sesión #12 (19-03-2018) constó de seis participantes. El D3 en la sesión #16 (16-04-2018) constó de nueve participantes. El D4 en la sesión #17 (18-04-2018) constó de nueve participantes. El D5 representó la selección de temas con todos los participantes del grupo, realizada la sesión #12 (19-03-2018).

La organización de los debates, se debió a la división en un número equitativo de los participantes en cada sesión. Durante cada sesión fueron seleccionados los temas y preguntas a realizar por los mismos participantes, siendo coordinados por uno o dos moderadores quienes tomaron una postura neutral. Posteriormente, cada integrante contó con un tiempo determinado para participar, por lo que se respetó la participación de todos tanto en tiempo y en diversidad de opiniones. A su vez, al finalizar se hizo una ronda de conclusiones a los cuales llegaron como grupo.

Los productos realizados por los participantes representaron un total de 28 fuentes para el análisis de datos, productos producidos durante las diez actividades del proyecto. Dentro de los productos, fueron recolectados tres animaciones digitales, siete videos experimentación de camino en Amadora, ocho entrevistas hechas a los habitantes de Amadora, un video realizado por uno de los participantes para su canal de Youtube, cinco noticias y cuatro videos de consejos del peligro en la Internet realizados por los jóvenes.

Para la recolección y observación de los recursos de análisis de datos y como fase previa de la implementación de las actividades, fueron necesarios realizar tres recursos instrumentales:

- Guión de observaciones para el investigador y los mediadores durante las actividades (Anexo H).
- Guión de entrevistas para aplicar a los mediadores (Anexo I).
- Guión de entrevistas de grupos focales para aplicar a los jóvenes (Anexo J).

Para la implementación del guión de observación, se habló con los mediadores previamente al comienzo de las actividades para informar de las características del proyecto, así como también se dio una pequeña capacitación en relación al llenado de los relatorios y el proceso de recolección de datos, para tener como guía el guión de observación. Este guión (Anexo H) fue el mismo usado tanto en la Etapa 1 como en la Etapa 2 del proyecto.

Los tres guiones fueron validados previamente a su aplicación por tres especialistas: en el tema de educación, cultura y medios un coordinador del proyecto “Idade Mídia” de Brasil, en el área de comunicación y educación de la Universidad Autónoma de Barcelona en España y una especialista e investigadora del Plan Ceibal en Uruguay.

A manera de resumen, se enlistan en la Tabla 20 los recursos instrumentales e instrumentos de observación empleados en el proceso de análisis del proyecto. En esta tabla se hace una relación directa de cada recurso instrumental, los cuales fueron los tres guiones utilizados, junto con los instrumentos para la observación informal participativa, de recolección y análisis de datos, los cuales fueron las entrevistas tanto individuales como de grupos focales, y también los relatorios, notas de campo y diario de investigación.

Tabla 20

Recursos instrumentales e instrumentos de observación

Recursos instrumentales-guiones utilizados	Instrumentos para la observación informal participativa, recolección y análisis de datos
Guión de entrevistas para aplicar a los mediadores	Entrevistas individuales a mediadores
Guión de entrevistas para aplicar a los jóvenes	Entrevistas de grupos focales a los jóvenes
Guión de observación para el investigador y los mediadores durante las actividades	Relatorios, notas de campo y diario de investigación

Al ser una investigación cualitativa, cada uno de estos recursos fueron analizados con el Software NVivo 10 ya que está diseñado para el análisis de datos no estructurados o cualitativos como video, audio, documentos, imágenes, contenido web y de redes sociales.

Cada una de las fuentes de análisis de datos y métodos de análisis mencionados anteriormente fueron analizados y organizados con base en cada una de las categorías de análisis de datos que se explican en el subcapítulo 6.4. A su vez, el conjunto de análisis de las fuentes de análisis de datos de la Etapa 2 del proyecto se encuentran a detalle en el Subcapítulo 8.2.2.1.2.



Capítulo 8.

Análisis y resultados

El Capítulo 8 está integrado por el análisis y los resultados del proyecto de investigación. Como parte inicial se encuentra el esquema de resultados y el esquema de análisis para situar al lector en los procesos de análisis empleados en la obtención de cada uno de los resultados.

En el esquema de resultados se muestran los dos procesos de análisis usados. En el proceso de análisis A se encuentran los análisis de las actividades implementadas, estrategias y metodologías en cada etapa del proyecto. En el proceso de análisis B se muestra el análisis de los aprendizajes generados y la interacción de cada uno de los integrantes del proyecto. Posteriormente se desglosan los tres resultados con sus respectivos esquemas.

8.1. Esquema de resultados

La estructura general del proyecto como se muestra en la Figura 1 al inicio de la tesis, constó de tres etapas. La Etapa 1 del piloto en Cabo Verde, la Etapa 2 del estudio en Portugal y la Etapa 3 de los resultados. De esta manera fue necesario realizar una serie de análisis de las dos primeras etapas del proyecto para así concretar los tres resultados finales de la Etapa 3.

En el esquema de resultados de la Figura 19 se pueden observar los tres resultados. Cada uno de los resultados, responden directamente a las preguntas de investigación, siendo el Resultado 1 un análisis de la importancia del uso de estrategias y metodologías de trabajo de expresión, comunicación y diálogo, las cuales fueron aplicadas a los jóvenes y que junto con la tecnología pueden generar integración social e interculturalidad.

Resultados



Figura 19. Esquema de resultados.

El Resultado 2 corresponde al análisis de cómo fueron desarrollados los aprendizajes de los jóvenes, a través de las actividades implementadas de alfabetización mediática e informacional, de integración social y de diálogo intercultural.

El Resultado 3 surge a partir de los dos resultados anteriores, el cual consta de una propuesta de alfabetización mediática e informacional, de integración social e interculturalidad con jóvenes en ambientes vulnerables para implementar en ambientes educativos no formales. Esta propuesta está integrada por tres partes: i) por diez actividades de diálogo, comunicación y expresión; ii) por competencias, habilidades y capacidades de los jóvenes con los medios de comunicación e información; y iii) recomendaciones de acción.

Para la obtención de los resultados se hizo una investigación y estudio tanto en el campo teórico el cual se muestra en los Capítulos 2, 3, 4 y 5, y a su vez con el campo empírico de las dos etapas del proyecto (Capítulo 7).

Para la definición de los tres resultados fueron necesarios realizar varios análisis durante y posterior a la aplicación de las actividades desarrolladas en las etapas del proyecto. Estos análisis fueron realizados a partir del estudio de los recursos de análisis de datos, las incidencias en cada categoría de análisis, las actividades desarrolladas y los aprendizajes resultantes, mismos que se explican en los subcapítulos siguientes.

8.2. Esquema de análisis

En el esquema de análisis (Figura 20), se muestran los dos procesos de análisis empleados (A y B) para la obtención de los tres resultados finales del proyecto dentro del campo empírico.

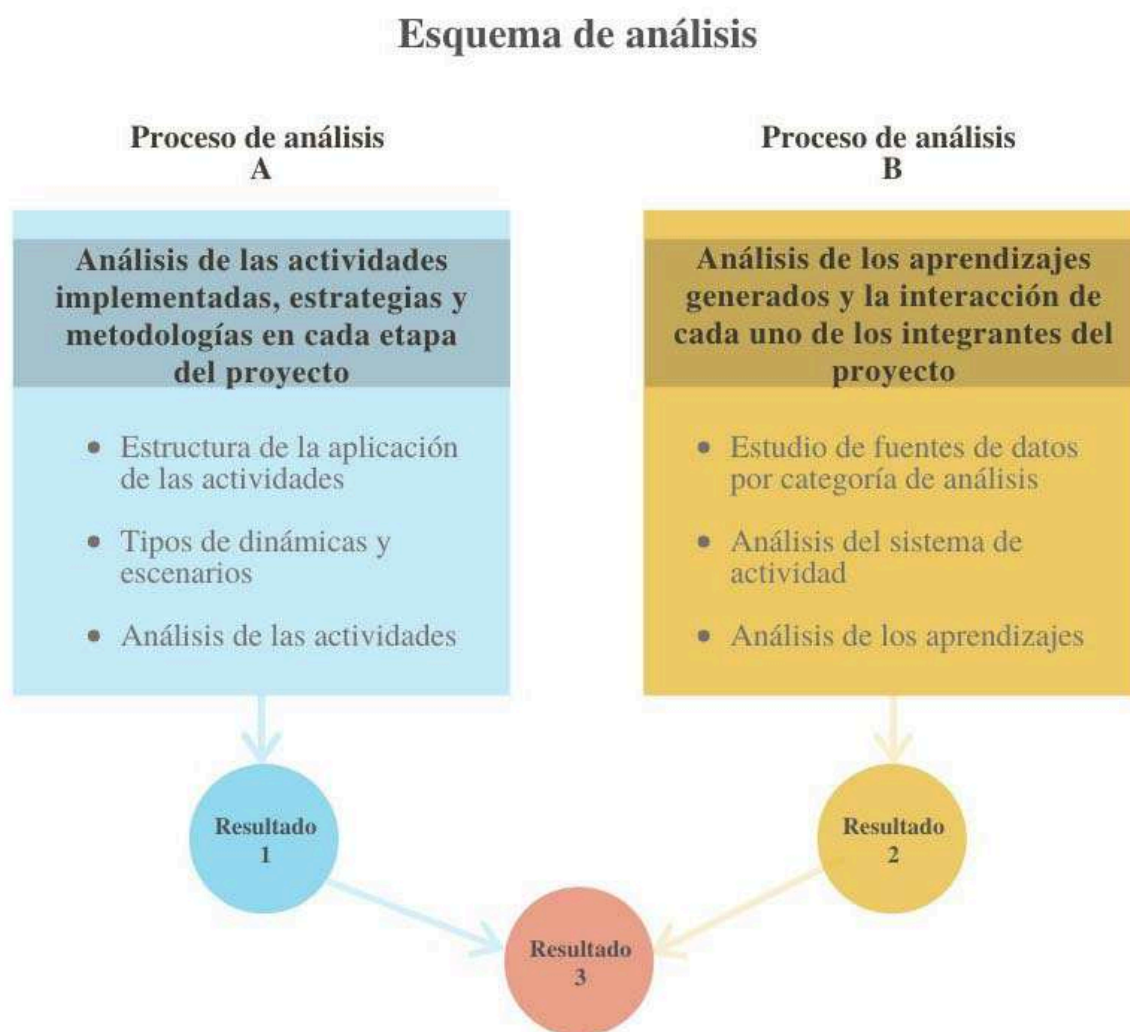


Figura 20. Esquema de análisis.

Al ser un análisis no de comparación sino de integración entre los resultados de las dos primeras etapas del proyecto (Etapa 1 y Etapa 2), en ambos procesos de análisis (A y B) converge el análisis de ambas etapas. Por lo que en el proceso de análisis A se compone del análisis de las actividades implementadas, estrategias y metodologías en cada etapa del proyecto. Para realizar este análisis, fue necesario integrarlo por dos elementos base: por la estructura de la aplicación de las actividades iniciales de cada etapa del proyecto (Subcapítulo 8.2.1.1.), y los tipologías de dinámicas y escenarios (Subcapítulo 8.2.1.2.) empleados en la aplicación de las actividades. A partir de estos dos elementos se estructura el análisis en concreto de cada actividad (Subcapítulo 8.2.1.3.).

El proceso de análisis B es el análisis de los aprendizajes generados y la interacción de cada uno de los integrantes del proyecto. Este se compone del estudio de fuentes de datos por categoría de análisis (Subcapítulo 8.2.2.1.) de las dos etapas del proyecto, del análisis del sistema de actividad (Subcapítulo 8.2.2.2.) de cada etapa del proyecto, y del análisis de los aprendizajes generados tanto de los jóvenes como los mediadores (Subcapítulo 8.2.2.3.).

8.2.1. Proceso de análisis A.

El proceso de análisis A, se caracterizó por el análisis en particular de cada una de las actividades aplicadas con los jóvenes durante el proyecto. Para la realización de este análisis, fue necesario desarrollar y explicar la estructura de la aplicación de las actividades (Subcapítulo 8.2.1.1.) de la Etapa 1 en Cabo Verde y de la Etapa 2 en Portugal, así como también de las tipologías de dinámicas y escenarios aplicados en las actividades (Subcapítulo 8.2.1.2.), mismos que se desarrollan a continuación.

8.2.1.1. Estructura de la aplicación de las actividades.

La estructura general de las actividades aplicadas en todo el proyecto, constó de tres etapas como se muestra en la Figura 21.

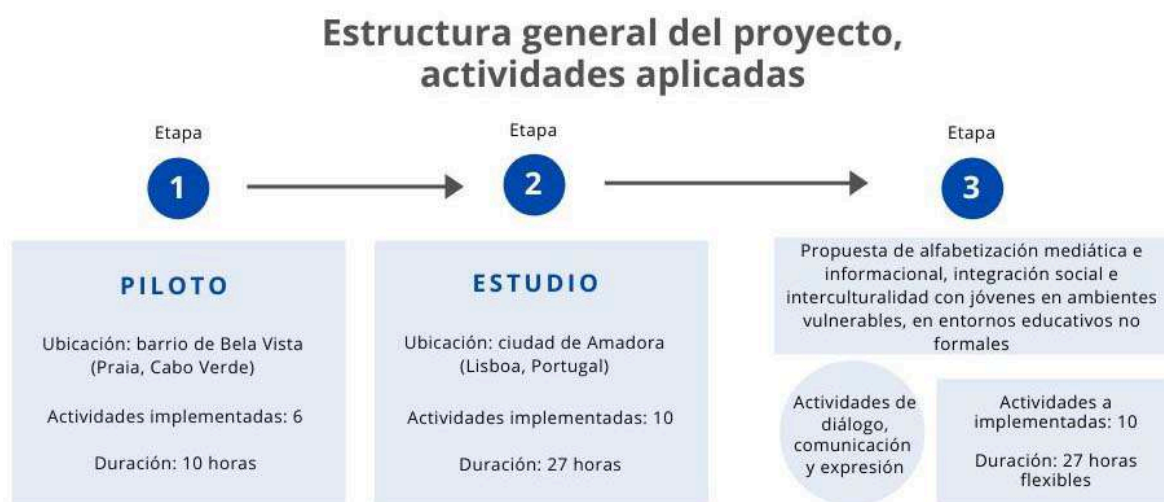


Figura 21. Estructura general de las actividades aplicadas.

En la Etapa 1, se implementó en el piloto en Cabo Verde con un total de seis actividades, posteriormente de la aplicación de estas y su análisis constante de las mismas, fueron modificadas, agregadas y aplicadas diez actividades de acuerdo a las necesidades de la Etapa 2 en Amadora en Portugal.

Posterior a la aplicación de estas actividades en la Etapa 1 y Etapa 2, se concretó la Etapa 3, la cual constó en la propuesta de alfabetización mediática e informacional, integración social e interculturalidad con jóvenes en ambientes vulnerables, en entornos educativos no formales (ver Resultado 3). En esta etapa fueron definidas un conjunto de diez actividades de diálogo, comunicación y expresión finales para su aplicación futura, las cuales se explican en el Subcapítulo 8.5.1.

La reestructuración y modificación de cada actividad para su implementación posterior en cada etapa (de la Etapa 1 para la Etapa 2, y de la Etapa 2 a la Etapa 3), fue hecha por medio del análisis, comentarios y observaciones tanto de los mediadores como de los jóvenes participantes. Estas modificaciones y análisis de las mismas, se encuentran detalladas en los análisis de cada actividad (Subcapítulo 8.2.1.3.) desde la Tabla 21 a la Tabla 30.

Para la realización de la estructura general de las actividades aplicadas y cómo se explica a detalle en el apartado metodológico, el análisis de datos como el análisis del aprendizaje fue realizado con la metodología investigación acción participativa (McIntyre, A., 2008) y la teoría de la actividad (Engeström, Y., 1987). Al ser un análisis de datos continuado, realizado durante y posterior a todo el proceso de implementación de las actividades durante la Etapa 1, Etapa 2 y Etapa 3, este análisis se hizo con base en los ciclos de la metodología IAP: *acción, implementación* de las actividades; *observación* de las dinámicas realizadas; *reflexión* de los procesos y reacciones; *análisis* global, para su próxima intervención.

Por lo que durante la aplicación de las dinámicas, se generó una acción, una observación, una reflexión y un análisis para una mejora en cada sesión, y así ser aplicadas en actividades posteriores.

En la Etapa 1 fueron implementadas seis actividades con una duración de diez horas, en la Etapa 2 se implementaron diez actividades con una duración total de 27 horas. La delimitación de las horas implementadas en cada etapa, fue en relación de la disponibilidad con la que se contaba para implementar cada una de las actividades tanto en Bela Vista como en Amadora. Teniendo como base una hora y media para cada intervención (sesión), estas sesiones fueron extendidas o acortadas en relación a los intereses y disponibilidad de los participantes.

De igual manera que en la selección de la duración de las actividades, el número de aplicación de las mismas fueron diferentes en las dos etapas. En la Etapa 1 fueron implementadas seis actividades, las cuales fueron la base inicial para ser aplicadas en la Etapa 2.

En la Etapa 2 del proyecto, fueron integradas cuatro actividades más, ya que se contaba con mayor tiempo y disponibilidad en el desarrollo de las mismas. Las actividades

agregadas se enfocaron en estrategias y dinámicas de integración, debido a la falta de interacción de los jóvenes, falta de interculturalidad y de trabajo en equipo.

Las actividades realizadas en la Cabo Verde y en Portugal, se encuentran detalladas y justificadas en las siguientes tablas: Tabla 21 (actividad de diálogo de los temas AMI, fake news y manipulación de medios), Tabla 24 (actividad de mapas simbólicos), Tabla 27 (actividad de entrevistas a la comunidad), Tabla 28 (actividad de noticias), Tabla 30 (actividad libre de experimentación digital).

Las actividades que fueron agregadas en Portugal, se encuentran detalladas y justificadas en las siguientes tablas: la Tabla 22 (actividades de dinámicas de grupo), Tabla 23 (actividad de animaciones digitales), Tabla 25 (actividad de sesiones de debates), Tabla 26 (actividad de realización de videos temáticos grupales) y la Tabla 29 (actividad de creación digital del tema de seguridad y privacidad en Internet).

8.2.1.2. Tipologías de dinámicas y escenarios.

Durante el proceso de implementación y observación de las actividades, un punto determinante para su estudio y análisis, fue el tipo de dinámica y escenarios en los cuales fueron desarrolladas cada una de las actividades. Por lo que fue necesario generar cuatro tipologías de catalogaciones para cada actividad aplicada, para así de esta manera poder realizar el análisis, su observación y su modificación futura para su aplicación:

- Actividades de introducción al tema, investigación y diálogo (AI): Fueron aquellas actividades que generaron reflexión e investigación a los temas tratados; se generaron propuestas por parte de los integrantes, solución a problemas o alternativas de presentación de las dinámicas centrales.

Esta tipología fue desarrollada en la Actividad 1 (Tabla 21), en la Actividad 3 (Tabla 23), en la Actividad 4 (Tabla 24), en la Actividad 5 (Tabla 25), en la Actividad 6

(Tabla 26), en la Actividad 7 (Tabla 27), en la Actividad 8 (Tabla 28) y en la Actividad 9 (Tabla 29).

- Actividades prácticas (AP): Acciones e intervenciones directas de los jóvenes con los integrantes de la comunidad; actividades prácticas de interacción en su entorno y manejo de diversas técnicas que propicien la comunicación comunitaria.

Esta tipología fue empleada en la Actividad 3 (Tabla 23), en la Actividad 4 (Tabla 24), en la Actividad 5 (Tabla 25), en la Actividad 6 (Tabla 26), en la Actividad 7 (Tabla 27), en la Actividad 9 (Tabla 29) y en la Actividad 10 (Tabla 30).

- Actividades creativas (AC): Dinámicas plásticas, creativas y de expresión con actividades lúdicas de acuerdo a las temáticas y propuestas por parte de los integrantes tanto de manera individual como colectiva.

Esta tipología fue empleada Actividad 2 (Tabla 22), en la Actividad 3 (Tabla 23), en la Actividad 4 (Tabla 24), en la Actividad 6 (Tabla 26), en la Actividad 7 (Tabla 27), en la Actividad 8 (Tabla 28), en la Actividad 9 (Tabla 29) y en la Actividad 10 (Tabla 30).

- Actividades digitales (AD): Actividades digitales con uso de lo creativo artístico y lo comunicativo social. Dinámicas de manejo de la tecnología, celulares, cámaras o computadoras, así como la reflexión en torno al manejo mediático e informacional.

Esta tipología fue empleada en la Actividad 3 (Tabla 23), en la Actividad 4 (Tabla 24), en la Actividad 6 (Tabla 26), en la Actividad 7 (Tabla 27), en la Actividad 8 (Tabla 28), en la Actividad 9 (Tabla 29) y en la Actividad 10 (Tabla 30).

8.2.1.3. Análisis de las actividades.

A partir de las cuatro catalogaciones de las dinámicas y escenarios explicados anteriormente, se muestra a continuación el análisis de las diez actividades desarrolladas tanto en la Etapa 1 como en la Etapa 2 del proyecto (de la Tabla 21 a la Tabla 30). Cada tabla

de análisis se encuentra dividida por número de actividad (de la actividad uno a la actividad diez), en las cuales se muestra el nombre de las actividades; los tipologías de dinámicas y escenarios empleados (AI, AP, AC, AD); se puntualiza en qué etapa fue desarrollada (Etapa 1 o Etapa 2); se hace una justificación de la importancia de su uso en cada etapa, el origen de algunas de las actividades, la relación directa con las categorías de análisis aplicadas en análisis de los datos; y se mencionan los cambios y transformaciones que fueron realizadas en cada una de las actividades para su futura aplicación.

En el apartado de justificación se hace una reflexión de la importancia de su aplicación, su origen, así como también los resultados en relación a la misma en cada una de las etapas. Se desglosan también las categorías de análisis que fueron desarrolladas en cada actividad, por lo que representaron una gran importancia en su aplicación, y las cuales sirvieron también para conformar las competencias, habilidades y capacidades que se desglosan en el Resultado 3 (Subcapítulo 8.5.2.).

Tabla 21

Análisis de la actividad 1

ACTIVIDADES	TIPOS DE DINÁMICAS Y ESCENARIOS	ACTIVIDADES REALIZADAS ETAPA 1 CABO VERDE	ACTIVIDADES REALIZADAS ETAPA 2 AMADORRA	JUSTIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EN LAS ETAPAS DEL PROYECTO Y SU ORIGEN Y RELACIÓN CON CATEGORÍA DE ANÁLISIS	CAMBIOS Y TRANSFORMACIONES DE LAS ACTIVIDADES PARA SU APLICACIÓN FUTURA
1 Diálogo de los temas de alfabetización mediática e informacional, noticias falsas y manipulación de la información en los medios.	AI	✓	✓	<p>*Justificación: Esta actividad fue necesaria implementar en las dos etapas del proyecto (Etapa 1 y Etapa 2). Representó el punto de partida de las actividades, siendo de los temas y conocimientos base para poder desarrollar todo el conjunto de dinámicas.</p> <p>A partir de una introducción de lo que es la alfabetización mediática e informacional, lo que la comprende y del porqué es necesaria, se dio una inmersión de lo que son las Fake News, la manipulación de la información que tienen los medios de comunicación y las redes sociales.</p> <p>Se hicieron sesiones de diálogo e intercambio de experiencias de lo que sucede con estos temas en cada uno de los contextos de los participantes, tanto de la Etapa 1 como de la Etapa 2.</p> <p>Así se trasladó la experiencia y vivencia de los participantes, el contexto y propuestas de soluciones reales, conciencia social y cultural.</p> <p>*Categorías de análisis desarrolladas: Alfabetización mediática e informacional, comunicación, debate colectivo, pensamiento crítico y reflexivo.</p> <p>*Origen: Los temas de esta actividad fueron modificados y alterados pero provienen de los objetivos de AMI y del Currículum para Profesores sobre Alfabetización Mediática e Informacional.</p>	<p>Posterior a su aplicación en las dos etapas del proyecto, en Cabo Verde y en Portugal, los cambios para su aplicación futura fueron:</p> <p>Al abordar el tema de las Fake News en actividades futuras, se propondrá una subactividad donde investigarán un tema que será decidido en grupo. Posterior a su discusión, se harán las preguntas del medio de búsqueda que usaron, del medio de verificación que emplearon y criterios en la forma de recolectar la información para confirmar su veracidad.</p>

La Actividad 1 de diálogo de los temas de alfabetización mediática e informacional, noticias falsas y manipulación de la información en los medios, fue aplicada en las dos etapas

del proyecto. Una de las modificaciones realizadas fue el agregar una dinámica en la Etapa 2 en Amadora, la cual constó de realizar un caso práctico y de estudio con los participantes en relación con las Fake News. Esta dinámica será aplicada y planteada en las actividades futuras de la Etapa 3 del proyecto (Resultado 3).

Tabla 22

Análisis de la actividad 2

ACTIVIDADES	TIPOS DE DINÁMICAS Y ESCENARIOS	ACTIVIDADES REALIZADAS ETAPA 1 CABO VERDE	ACTIVIDADES REALIZADAS ETAPA 2 AMADORA	JUSTIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EN LAS ETAPAS DEL PROYECTO Y SU ORIGEN Y RELACIÓN CON CATEGORÍA DE ANÁLISIS	CAMBIOS Y TRANSFORMACIONES DE LAS ACTIVIDADES PARA SU APLICACIÓN FUTURA
2 Actividades de dinámicas de grupo, integración, actividad de expresión y trabajo en equipo con dibujos, arte y creación de historias.	AC		✓	<p>*Justificación: Estas son un conjunto de actividades de dinámicas de grupo, artístico educativas y socioeducativas necesarias a realizar para generar una integración entre los participantes. Se utilizaron dinámicas lúdicas las cuales a través de actividades de expresión plástica, artística y corporal se pudiera crear una interacción grupal armónica, se conocieran mejor entre ellos, se desarrollará el trabajo en equipo y la autoexpresión. El tema de la autoexpresión y la expresión colectiva fue esencial en estas actividades, ya que unas de las grandes dificultades que tienden a haber es la dificultad de expresión, de expresar sus ideas, opiniones o sentimientos. Por lo cual estas dinámicas fueron la base para tener auto confianza y así desenvolver actividades más complejas futuras.</p> <p>Este tipo de actividades fueron aplicadas sólo en la Etapa 2, debido que se contaba con mayor tiempo de implementación de actividades, además de que el grupo de participantes de la Etapa 2 se encontraban menos integrados. Todos los participantes tuvieron dificultad de conocerse e integrarse con las personas que no conocían, pero al cabo de la implementación de las actividades, esta integración fue satisfactoria y efectiva. Este tipo de actividades fueron implementadas variadamente al término de cada conjunto de actividad para reforzar las integraciones entre ellos progresivamente.</p> <p>*Categorías de análisis desarrolladas: Integración social, comunicación/empatía/asertividad, trabajo en equipo, participación activa, libertad de creación, expresión plástica/ artística/corporal, creatividad, expresión personal y colectiva, diversión.</p> <p>*Origen: Algunas de estas actividades fueron desarrolladas anteriormente en varios proyectos internacionales personales y grupales con el colectivo Tráfico Libre de Conocimientos en México y el Grupo de Intervención Social en Portugal, los cuales han sido replicados y modificados de acuerdo a las necesidades de cada contexto.</p>	En la propuesta final, se colocaron varias opciones de dinámicas para que los mediadores, profesores y participantes decidan cuáles actividad quieran desarrollar, y así tener libertad de selección por medio de preferencias grupales.

La Actividad 2 de dinámicas de grupo, integración, expresión y trabajo en equipo con dibujos, arte y creación de historias fue aplicada solamente en la Etapa 2 en Amadora. Esto fue debido a que en Amadora se contó con mayor tiempo para la realización de las actividades, por lo cual se pudo ampliar a otras dinámicas.

Este tipo de actividades son esenciales para su aplicación futura, debido a las capacidades y habilidades de creación, creatividad e integración grupal que son generadas con los integrantes.

Tabla 23

Análisis de la actividad 3

ACTIVIDADES	TIPOS DE DINÁMICAS Y ESCENARIOS	ACTIVIDADES REALIZADAS ETAPA 1 CABO VERDE	ACTIVIDADES REALIZADAS ETAPA 2 AMADORA	JUSTIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EN LAS ETAPAS DEL PROYECTO Y SU ORIGEN Y RELACIÓN CON CATEGORÍA DE ANÁLISIS	CAMBIOS Y TRANSFORMACIONES DE LAS ACTIVIDADES PARA SU APLICACIÓN FUTURA
3 Realización de animaciones digitales en equipo con la técnica de Stop motion, con teléfonos móviles y cámaras.	AI, AP, AC, AD		✓	<p>*Justificación: Para desenvolver habilidades digitales creativas, se incluyó la realización de animaciones digitales. Se implementó el arte, la creatividad y la tecnología como un medio de expresión y comunicación. Fue empleada la técnica de Stop Motion ya que es una de las técnicas más sencillas para realizar una animación digital. De igual manera se dejó abierta la posibilidad de emplear otras técnicas de animación digital para quienes quisieran experimentar. Esta actividad solo fue creada en la Etapa 2, debido a que se contó con menos tiempo para aplicar en las actividades de la Etapa 1. Resultando en la Etapa 2 un excelente ejemplo para integrar la tecnología y la creatividad con pocos recursos, creando un balance en ambas y más aplicada con jóvenes interesados en experimentar.</p> <p>*Categorías de análisis desarrollada: Uso de herramientas digitales, comunicación, trabajo en equipo, motivación, participación activa, libertad de creación, resolución de problemas/ autonomía/ toma de decisiones, pensamiento crítico y reflexivo, expresión plástica/artística, creatividad, expresión colectiva.</p> <p>*Origen: la creación de animaciones digitales es una herramienta la cual ha sido empleada en muchos sectores como un medio de creatividad digital y de experimentación artística, y que de igual manera se han implementado en proyectos personales y grupales con el colectivo Tráfico Libre de Conocimientos en México y el Grupo de Intervenção Social en Portugal.</p>	Esta actividad tuvo pocas alteraciones, solamente se colocaron enlaces de proyectos a nivel internacional donde los participantes pueden obtener mayor información sobre las animaciones digitales.

La Actividad 3 realización de animaciones digitales, fue dinamizada en la Etapa 2 de actividades en Amadora. Como en la realización de las actividades anteriores realizadas en Amadora, fue debido a la disponibilidad de tiempo para la aplicación de más actividades.

Esta actividad es fundamental en las aplicaciones futuras ya que ayuda al desarrollo de habilidades entre las que se destacan el uso de herramientas digitales, creatividad, trabajo en equipo, expresión plásticas y motivación.

Tabla 24

Análisis de la actividad 4

ACTIVIDADES	TIPOS DE DINÁMICAS Y ESCENARIOS	ACTIVIDADES REALIZADAS ETAPA 1 CABO VERDE	ACTIVIDADES REALIZADAS ETAPA 2 AMADORA	JUSTIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EN LAS ETAPAS DEL PROYECTO Y SU ORIGEN Y RELACIÓN CON CATEGORÍA DE ANÁLISIS	CAMBIO Y TRANSFORMACIONES DE LAS ACTIVIDADES PARA SU APLICACIÓN FUTURA
4 Realización de mapas simbólico en grupo de donde viven. Localización y diálogo de las principales problemáticas de la localidad, de su país y de sus principales preocupaciones. Registro y video experimental del trayecto de los lugares seleccionados.	AI, AP, AC, AD	✓	✓	<p>*Justificación: Esta actividad fue aplicada en los dos contextos de las dos etapas del proyecto (Etapa 1 y Etapa 2). Esta es una de las actividades esenciales a implementar ya que se parte de dialogar la forma que se observa, se vive y se entiende el espacio y el entorno de los participantes de cada etapa. Es así que a partir de este entendimiento y diálogo colectivo de lo que representa el entorno de los participantes, se procede a representar la comunidad y su contexto de manera gráfica por medio de la creación de mapas.</p> <p>A partir de la creación de estos mapas simbólicos colectivos, se entiende el papel como individuo, desde una perspectiva personal, así como también desde una perspectiva multicultural de la localidad. Entender las diferencias multiculturales de la localidad de estudio son base importante para respetar y entender a uno mismo y al otro y a las otras personas.</p> <p>Posterior a este entendimiento y reflexión individual y colectivo, se procedió a trasladar esta visión a una experimentación digital, en la cual se procedió a salir a la localidad y realizar una Deriva (un camino vivencial) de aquello que se había reflexionado anteriormente, pero ahora usando la tecnología.</p> <p>*Categorías de análisis desarrolladas: Uso de herramientas digitales, comunicación/ empatía/ asertividad, debate colectivo, trabajo en equipo, motivación, participación activa, libertad de creación, creatividad, expresión colectiva, diversión, conciencia social y cultural.</p> <p>*Origen: Parte de este tipo de actividades tienen su origen en la Teoría de la Deriva de la Internacional Situacionista de Guy Debord, en la cual consta de la experimentación del espacio sin rumbo y la creación de mapas simbólicos de experiencia. Esta dinámica ha sido usada también en actividades artístico educativas, que a su vez han sido modificadas y adaptadas para su uso con la tecnología y las necesidades e intereses de lugares de los participantes.</p>	Esta actividad no sufrió modificaciones para su futura aplicación. Solo se agregaron mayores posibilidades que los mediadores o profesores pueden emplear como técnica en la parte de registro digital.

La Actividad 4 realización de un mapa simbólico, localización y diálogo del contexto y registro experimental de video de los trayectos seleccionados, fue una actividad realizada en las dos etapas del proyecto.

Esta actividad fue esencial de aplicar tanto en Cabo Verde como en Amadora, ya que representa una dinámica esencial para la localización, entendimiento y reflexión crítica del entorno donde habitan los participantes. Esta es un punto de partida para la realización de las actividades posteriores, así como también para generar una conciencia social en grupo, y así cuestionar las problemáticas del entorno para proponer soluciones colectivas.

Tabla 25

Análisis de la actividad 5

ACTIVIDADES	TIPOS DE DINÁMICAS Y ESCENARIOS	ACTIVIDADES REALIZADAS ETAPA 1 CABO VERDE	ACTIVIDADES REALIZADAS ETAPA 2 AMADORA	JUSTIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EN LAS ETAPAS DEL PROYECTO Y SU ORIGEN Y RELACIÓN CON CATEGORÍA DE ANÁLISIS	CAMBIOS Y TRANSFORMACIONES DE LAS ACTIVIDADES PARA SU APLICACIÓN FUTURA
5 Investigación de temas y problemáticas de interés. Sesiones de debates grupales con preguntas en relación a estos temas.	AI, AP		✓	<p>*Justificación: Las sesiones de debates fueron realizadas en la Etapa 2 de la actividad por la disponibilidad de un mayor tiempo. La sesión de debates fue indispensable para crear una estructura de pensamiento crítico, saber dialogar y respetar las opiniones de los otros participantes. El diálogo es la base de la comunicación, así que para crear un debate, se tuvo que crear una investigación previa, estructurar argumentos y roles para poder crear un diálogo con respeto.</p> <p>Por lo que a partir de la investigación de temas de interés se realizaron varias sesiones de debates. La selección de los temas fueron libres por los participantes, esta libertad es necesaria, ya que muestra la motivación en las áreas que los mismos integrantes les interesa dialogar, resultado muchas veces temas de polémica que normalmente no pueden discutir en otros entornos.</p> <p>*Categorías de análisis desarrolladas: Uso de herramientas digitales, comprensión/investigación y análisis crítico con los medios, Integración social, comunicación/ empatía/ asertividad, respeto y aceptación por las diferencias multiculturales, debate colectivo, trabajo en equipo, motivación, participación activa, pensamiento crítico y reflexivo, expresión personal y colectiva, conciencia social y cultural.</p> <p>*Origen: Este tipo de actividades se emplean en varios entornos socioeducativos, pero pueden ser empleados en cualquier área para generar un pensamiento crítico y argumentativo.</p>	Una actividad que fue agregada, fue el de invertir los roles en las sesiones de debates. De tal manera que se invirtieron los roles de quienes están a favor o están en contra, para así aprender a tener un pensamiento divergente, analizar y aprender a tener argumentos, y entender la perspectiva y visiones de los otros.

La Actividad 5 de investigación de temas y problemáticas de interés junto con sesiones de debates, fue aplicada en la Etapa 2 en Amadora, pero es determinante para aplicar en dinámicas futuras.

Esta actividad representó un punto esencial ya que es necesario crear sesiones de debate entre los participantes, principalmente con temas de interés de los mismos, ya que a partir de aquí se pueden desarrollar a partir de una motivación, una participación activa, un pensamiento crítico y de reflexión, teniendo siempre presente una integración social, una multiculturalidad, empatía, asertividad y respeto.

Tabla 26

Análisis de la actividad 6

ACTIVIDADES	TIPOS DE DINÁMICAS Y ESCENARIOS	ACTIVIDADES REALIZADAS ETAPA 1 CABO VERDE	ACTIVIDADES REALIZADAS ETAPA 2 AMADORA	JUSTIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EN LAS ETAPAS DEL PROYECTO Y SU ORIGEN Y RELACIÓN CON CATEGORÍA DE ANÁLISIS	CAMBIOS Y TRANSFORMACIONES DE LAS ACTIVIDADES PARA SU APLICACIÓN FUTURA
6 Realización de videos colectivos en relación a las problemáticas o intereses de los jóvenes situados en su localidad o en un contexto mundial y social. Sesiones de planeación, grabación y edición de video.	AI, AP, AC, AD		✓	<p>*Justificación: En esta actividad se desarrollan capacidades digitales y estructurales de creación y planeación de videos, siendo indispensable el saber comunicar una idea o, un tema a partir de un video. También cómo estructurar desde un concepto polémico base seleccionado por los participantes, a un lenguaje audiovisual.</p> <p>En esta actividad se realizaron videos libres en relación a los temas de interés hablados previamente en la actividad de debates. Fueron integradas sesiones teóricas de los diferentes tipos de videos que hay, las formas de edición, tomas, movimientos de cámara y aspectos técnicos para la grabación y edición de video.</p> <p>Fue integrada tanto de manera teórica en relación a las temáticas a desarrollar, así como también a nivel práctico digital.</p> <p>*Categorías de análisis desarrolladas: Alfabetización mediática e informacional, uso de herramientas digitales, comprensión/investigación y análisis crítico con los medios, creación y participación en y con los medios, Integración social, comunicación/ empatía/ asertividad, respeto y aceptación por las diferencias multiculturales, debate colectivo, trabajo en equipo, motivación, participación activa, libertad de creación, resolución de problemas, autonomía, toma de decisiones, creatividad, diversión, pensamiento crítico y reflexivo, expresión personal y colectiva, conciencia social y cultural.</p> <p>*Origen: Estas dinámicas son propuestas que hace la UNESCO en el Curriculum para Profesores sobre Alfabetización Mediática e Informacional. De igual manera parte estructural de estas actividades han sido aplicadas también en el área de la Educomunicación en varias partes del mundo.</p>	Se hace como propuesta abierta en la actividad futura, la participación en concursos mundiales de videos para jóvenes.

La Actividad 6 realización de videos colectivos en relación a las problemáticas identificadas e intereses de los participantes, fue desarrollada en la Etapa 2 en Amadora, la cual será aplicada de igual manera en actividades futuras.

El desarrollo de esta actividad configuró el desarrollo de habilidades digitales, grupales y creativas para abordar un tema de forma audiovisual y colectiva. A partir de las actividades anteriores de identificación de problemáticas o temas de interés a desarrollar por parte de los participantes, esta actividad representó una continuación y estructuración creativa de expresión y libertad de creación con el uso de la tecnología.

Tabla 27

Análisis de la actividad 7

Tabla 27 Análisis de la actividad 7					
ACTIVIDADES	TIPOS DE DINÁMICAS Y ESCENARIOS	ACTIVIDADES REALIZADAS ETAPA 1 CABO VERDE	ACTIVIDADES REALIZADAS ETAPA 2 AMARA	JUSTIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EN LAS ETAPAS DEL PROYECTO Y SU ORIGEN Y RELACIÓN CON CATEGORÍA DE ANÁLISIS	CAMBIOS Y TRANSFORMACIONES DE LAS ACTIVIDADES PARA SU APLICACIÓN FUTURA
7 Sesión de entrevistas, creación de preguntas base para entrevistas a los habitantes de su localidad. Salida a la comunidad para su realización con tablets, teléfonos móviles, cámaras y tecnología disponible.	AI, AP, AC, AD	✓	✓	<p>*Justificación: Las actividades enfocadas a la creación de entrevistas en la comunidad fueron realizadas con fines periodísticos, de investigación, interacción y comunicativos. Se trabajaron los temas de libertad de expresión, del uso de la tecnología por la misma comunidad y la investigación real de problemáticas sociales.</p> <p>Estas dinámicas fueron realizadas en las dos etapas del proyecto, enfocadas cada una al contexto específico de cada localidad. Hubo una investigación social del entorno previa, una organización de las preguntas para las entrevistas y un trabajo de campo con la tecnología básica con la que se contaba.</p> <p>*Categorías de análisis desarrolladas: Alfabetización mediática e informacional, uso de herramientas digitales, comprensión/investigación y análisis crítico con los medios, creación y participación en y con los medios, integración social, comunicación/ empatía/ asertividad, respeto y aceptación por las diferencias multiculturales, debate colectivo, trabajo en equipo, motivación, participación activa, pensamiento crítico y reflexivo, resolución de problemas, conciencia social y cultural.</p> <p>*Origen: Estas dinámicas son propuestas que hace la UNESCO en el Curriculum para Profesores sobre Alfabetización Mediática e Informacional. De igual manera parte estructural de estas actividades han sido aplicadas también en el área de la Educomunicación en varias partes del mundo.</p>	Una de las propuestas futuras, es la visita a periodistas en alguna televisora de la localidad, en la cual pueda tener un acercamiento al entorno real técnico.

La Actividad 7 de sesión de entrevistas a la comunidad con la tecnología básica del lugar, fue realizada en las dos etapas del proyecto, y será aplicada en un futuro debido a la importancia de vincular de una manera directa a los participantes con los integrantes de su comunidad y desarrollar a su vez una alfabetización mediática e informacional

Esta dinámica representó una de las bases principales del conjunto de actividades, ya que a partir de una conciencia social de su localidad, se procedió a entrevistar a los integrantes de la comunidad, desarrollando un pensamiento crítico y reflexivo al momento de crear las preguntas, así como también la capacidad de expresión y comunicación en el momento de realización de las actividades.

Fue generado a su vez, un trabajo en equipo, en el cual cada integrante tuvo autonomía de organización en la división de tareas, tanto digitales, comunicativas y de logística en la organización de las mismas.

Tabla 28

Análisis de la actividad 8

ACTIVIDADES	TIPOS DE DINÁMICAS Y ESCENARIOS	ACTIVIDADES REALIZADAS ETAPA 1 CABO VERDE	ACTIVIDADES REALIZADAS ETAPA 2 AMADORRA	JUSTIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EN LAS ETAPAS DEL PROYECTO Y SU ORIGEN Y RELACIÓN CON CATEGORÍA DE ANÁLISIS	CAMBIOS Y TRANSFORMACIONES DE LAS ACTIVIDADES PARA SU APLICACIÓN FUTURA
8 Creación de las noticias digitales derivadas de las entrevistas realizadas a los habitantes. Redacción periodística, selección de fotografías y edición digital.	AI, AC, AD	✓	✓	<p>*Justificación: A partir de la actividad previa de realización de entrevistas, se procedió a la realización de las noticias digitales de lo que se había realizado en el trabajo de campo. Desde un aspecto técnico, se usaron desde plantillas básicas descargables para trabajar en formato Word u otras aplicaciones disponibles en la Red para su libre uso.</p> <p>Esta actividad realizada también en las dos etapas del proyecto, es esencial ya que se hace una reflexión de la información recibida, se discute en equipo cuál información es relevante y de qué manera se puede presentar y comunicar lo recolectado.</p> <p>*Categorías de análisis desarrolladas: Alfabetización mediática e informacional, uso de herramientas digitales, comprensión/investigación y análisis crítico con los medios, creación y participación en y con los medios, trabajo en equipo, motivación, participación activa, pensamiento crítico y reflexivo, conciencia social y cultural.</p> <p>*Origen: Estas dinámicas son propuestas que hace la UNESCO en el Curriculum para Profesores sobre Alfabetización Mediática e Informacional. De igual manera parte estructural de estas actividades han sido aplicadas también en el área de la Educomunicación en varias partes del mundo.</p>	Posterior a la realización en las dos etapas, esta dinámica no fue modificada para su futura aplicación.

La Actividad 8 de creación de noticias digitales, redacción y edición digital, fue realizada en las dos etapas del proyecto, y será aplicada en actividades futuras debido a que fue la continuación de la actividad anterior (Actividad 7).

Esta actividad concretó las acciones de la actividad de realización de entrevistas, ya que mostró la capacidad de los participantes en resumir e identificar la información más relevante para la creación de noticias. De igual manera desarrollaron elementos de redacción, de edición fotográfica y la edición para el desarrollo de noticias digitales.

En esta actividad al igual que en la actividad anterior se desarrolló una alfabetización mediática e informacional, trabajo en equipo, pensamiento crítico, motivación y participación activa.

Tabla 29

Análisis de la actividad 9

ACTIVIDADES	TIPOS DE DINÁMICAS Y ESCENARIOS	ACTIVIDADES REALIZADAS ETAPA 1 CABO VERDE	ACTIVIDADES REALIZADAS ETAPA 2 AMADORA	JUSTIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EN LAS ETAPAS DEL PROYECTO Y SU ORIGEN Y RELACIÓN CON CATEGORÍA DE ANÁLISIS	CAMBIOS Y TRANSFORMACIONES DE LAS ACTIVIDADES PARA SU APLICACIÓN FUTURA
9 Diálogo del tema de la seguridad y privacidad en Internet, peligros para los niños y jóvenes. Realización de guión de rodaje, grabación de videos o realización de noticias.	AI, AP, AC, AD		✓	<p>*Justificación: El tema de la seguridad y la privacidad en Internet, son unos de los temas esenciales a hablar debido a la problemática social existente de la seguridad en Internet y los peligros que pueden surgir para niños, jóvenes e incluso adultos, se decidió colocar estos temas como una propuesta para adentrarnos en la importancia de la alfabetización mediática e informacional como lo hace la UNESCO.</p> <p>En este caso la actividad consistió en el diálogo sobre estos temas, la investigación en internet de las mismas, la visualización de videos en el cual especialistas hablan del tema y finalmente concluyendo con una propuesta libre por parte de los participantes en el cual ellos propusieron de manera abierta qué soluciones o recomendaciones podrían dar a las personas.</p> <p>Esta actividad libre, la podían resolver de manera audiovisual con un video, con noticias, animaciones digitales, o cualquier propuesta por parte de los participantes.</p> <p>*Categorías de análisis desarrolladas: Alfabetización mediática e informacional, uso de herramientas digitales, comprensión/investigación y análisis crítico con los medios, creación y participación en y con los medios, Integración social, comunicación/ empatía/ asertividad, respeto y aceptación por las diferencias multiculturales, debate colectivo, trabajo en equipo, motivación, participación activa, libertad de creación, autonomía, toma de decisiones, creatividad, pensamiento crítico y reflexivo, expresión personal y colectiva, conciencia social y cultural.</p> <p>*Origen: Unas de las fuentes que fue usada en relación a las temáticas esenciales para abordar la problemática de la privacidad en los media, fue usado el libro: Survey on Privacy in Media and Information Literacy with Youth Perspectives (UNESCO, 2017). Posteriormente estas temáticas fueron empleadas para usarlas y adaptadas para su aplicación en las actividades del proyecto.</p>	Esta actividad fue modificada en el sentido de libertad para los participantes futuros, en el cual ellos pueden proponer de manera libre otras formas de abordar el tema.

La Actividad 9 de diálogo del tema de la seguridad, privacidad y peligros en Internet, y la creación en algún reportaje, video o noticias fue realizada en la Etapa 2 en Amadora.

Como parte de los temas de alfabetización mediática e informacional, fue necesario trabajar estos temas con los jóvenes, debido a su vez a la importancia y problemáticas que estos temas representan actualmente. Hacer hincapié y crear reflexión grupal en relación a la forma de abordar el tema para mostrarlo a más personas (ya sea como reportaje, video o noticia) crea una autonomía de creación por parte de los participantes, resolución de problemas, creatividad, pensamiento crítico y conciencia social principalmente.

Este tipo de actividades son necesarias desarrollar en actividades futuras, debido al interés mostrado, motivación y participación activa por parte de los participantes, además de las reflexiones que generaron a partir de los resultados.

Tabla 30

Análisis de la actividad 10

ACTIVIDADES	TIPOS DE DINÁMICAS Y ESCENARIOS	ACTIVIDADES REALIZADAS ETAPA 1 CABO VERDE	ACTIVIDADES REALIZADAS ETAPA 2 AMADORA	JUSTIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EN LAS ETAPAS DEL PROYECTO Y SU ORIGEN Y RELACIÓN CON CATEGORÍA DE ANÁLISIS	CAMBIOS Y TRANSFORMACIONES DE LAS ACTIVIDADES PARA SU APLICACIÓN FUTURA
10 Actividad libre de experimentación, videos, noticias, reportajes, animaciones digitales, o expresiones artístico-digitales.	AP, AC, AD	✓	✓	<p>**Justificación:</p> <p>Esta actividad fue realizada en la Etapa 1 y en la Etapa 2 como proyecto final, en el cual después de la realización de todas las actividades, los participantes podían tener la libertad de escoger un medio de experimentación. En la Etapa 1 realizaron un video final con la recopilación de todo el proyecto y las entrevistas realizadas. En la Etapa 2 se crearon varios equipos en los cuales propusieron varias acciones, como videos, noticias de conclusión y animaciones digitales.</p> <p>Esta actividad es necesaria para que los participantes tengan la libertad de crear aquello que les resultase más atractivo después de las dinámicas realizadas y así pongan a prueba las habilidades digitales, comunicativas y creativas desarrolladas.</p> <p>*Categorías de análisis desarrolladas: Alfabetización mediática e informacional, uso de herramientas digitales, comprensión/investigación y análisis crítico con los medios, creación y participación en y con los medios, integración social, comunicación/ empatía/ asertividad, respeto y aceptación por las diferencias multiculturales, debate colectivo, trabajo en equipo, motivación, participación activa, libertad de creación, autonomía, toma de decisiones, pensamiento crítico y reflexivo, expresión personal y colectiva, creatividad, diversión, conciencia social y cultural.</p> <p>*Origen: Esta dinámica fue propuesta específicamente para este proyecto.</p>	Posterior a la realización en las dos etapas, esta dinámica no fue modificada para su futura aplicación.

La Actividad 10 en la cual consistió en una actividad libre, de experimentación y de creación autónoma por parte de los participantes como la realización de video, reportajes, noticias o animaciones digitales, fue realizada en las dos etapas del proyecto.

La aplicación de la actividad en ambas etapas fue esencial y será aplicada en futuras actividades, ya que fue necesario generar una actividad libre y de experimentación grupal al final de las actividades para que los participantes tuvieran la posibilidad de poner en práctica aquello que aprendieron durante las nueve actividades anteriores.

A su vez hizo una selección del tema y medios a usar en equipo en la cual se generó una motivación, trabajo en equipo, pensamiento crítico, creatividad, diversión y desarrollo de una alfabetización mediática e informacional con la tecnología de forma creativa.

En cada una de las tablas antes mostradas (de la Tabla 21 a la Tabla 30) converge el análisis de todas las actividades implementadas en ambas etapas del proyecto (Etapa 1 en Cabo Verde y Etapa 2 en Amadora). De esta manera, a partir de cada uno de los análisis de cada actividad (de la Actividad 1 a la Actividad 10) se conforma cada una de las actividades finales del proyecto de la Etapa 3 (propuesta de alfabetización mediática e informacional, de

integración social e interculturalidad con jóvenes en ambientes vulnerables para implementar en ambientes educativos no formales), las cuales se desglosan en el apartado del Subtítulo 8.5.1. compuestas por una descripción general de la actividad, temáticas empleadas y su justificación.

8.2.2. Proceso de análisis B.

El proceso de análisis B es el análisis de los aprendizajes generados y la interacción de cada uno de los integrantes del proyecto. Este está compuesto del estudio de fuentes de datos por categoría de análisis (Subcapítulo 8.2.2.1.) de las dos etapas del proyecto, del análisis del sistema de actividad (Subcapítulo 8.2.2.2.) de cada etapa del proyecto, y del análisis de los aprendizajes generados tanto de los jóvenes como los mediadores (Subcapítulo 8.2.2.3.) los cuales se desarrollan a continuación.

8.2.2.1. Estudio de fuentes de datos por categoría de análisis

A partir de la selección de las fuentes de análisis de datos, tanto en la Etapa 1 en Cabo Verde, como en la Etapa 2 en Portugal, se procedió a realizar el análisis de los mismos usando las categorías de análisis empleadas (ver Subcapítulo 6.4.). Al ser una investigación cualitativa, cada uno de los recursos de análisis de datos fueron analizados con el Software NVivo 10 ya que está diseñado para el análisis de datos no estructurados o cualitativos como video, audio, documentos, imágenes, contenido web y de redes sociales.

A continuación se muestran dos tablas con el análisis de los recursos de la categoría de análisis en las dos etapas del proyecto.

8.2.2.1.1. Etapa 1, Cabo Verde.

En la Tabla 31 se muestra el estudio de fuentes de datos por categoría de análisis en la Etapa 1 en el piloto en Cabo Verde. En la tabla se enlista cada categoría de análisis, sus características y el número de incidencias analizadas en cada una de las fuentes para el

análisis de datos (ver Tabla 17). Estas fueron analizadas con el software NVivo 10, dando como resultado un total de 432 referencias.

El número de incidencias se refiere al número de referencias encontradas y analizadas en cada una de las fuentes de análisis de recolección de datos. Aquí una fuente de análisis puede tener varias incidencias en diferentes categorías de análisis.

Un ejemplo de esto, tenemos que una fuente de análisis, en el caso de la realización de una noticia digital tuvo cuatro incidencias: una relacionada con el trabajo en equipo, otra con el uso de las herramientas digitales, con la creación / participación en y con los medios, y con un pensamiento crítico y reflexivo. Por lo que cada fuente de análisis fue analizada tanto por medio de las observaciones del investigador, así como también de los comentarios y reflexiones plasmadas en los relatorios y entrevistas de los mediadores y los jóvenes participantes.

Tabla 31

Estudio de fuentes de datos por categoría de análisis. Etapa 1. Cabo Verde

Categorías de análisis	Subcategorías y niveles	Características de cada categoría	Incidencias - número de referencias mencionadas en las fuentes de análisis de datos
Alfabetización mediática e informacional			
	Uso de herramientas digitales	Saber trabajar con la tecnología, utilización de aplicaciones de edición de video, foto y trabajo con herramienta básica de Office.	33
	Compresión, investigación y análisis crítico de los medios	Saber investigar, autonomía en los medios. Analizar, interpretar, criticar la información y los medios. Comprender las funciones de los medios de comunicación y otros proveedores de información, así como de las Fake News.	27
	Creación y participación en y con los medios	Tener una participación activa a través de la creación de información, recursos audiovisuales y/o propuestas autónomas en los diversos medios de comunicación, tener una participación ciudadana dentro del entorno digital, mediático e informativo.	27
Integración social			
	Comunicación /empatía /asertividad	Forma de interacción y de transmisión de mensajes de manera positiva y efectiva, en el cual se genera y se trabaja principalmente una empatía y asertividad entre los participantes y la comunidad.	36
	Respeto y aceptación por las diferencias multiculturales	Ser tolerantes a las diferencias culturales o ideológicas, generar respeto personal, grupal y hacia al entorno. Tener respeto y reconocer la diversidad de la multiculturalidad, de los puntos en común y también diferencias con el otro o los otros.	31
	Debate colectivo	Saber debatir, exponer ideas u opiniones, saber escuchar y respetar opiniones diferentes.	12
Trabajo en equipo		Colaboración, cooperación grupal.	29
Motivación		Interés, perseverancia y voluntad por parte de los jóvenes en las actividades.	22
Participación activa		Participación e iniciativa en las actividades activamente y realización de propuestas.	31
Libertad de creación		Libertad para realizar actividades y propuestas sin imposición y sin manipulación.	19
Resolución de problemas, autonomía, toma de decisiones		Resolución de los procesos de realización de las actividades en su totalidad con determinación, decisión y autonomía.	13
Pensamiento crítico y reflexivo		Ser reflexivo, analizar y evaluar con conocimiento sólido y con argumentación.	23
Expresión plástica, artística, corporal		Actividades realizadas a través de expresiones plásticas, artística o corporales, a partir de dinámicas de arte, dibujo y teatro.	5
Creatividad		Curiosidad e imaginación, ganas de experimentar. Pérdida del miedo a crear o errar para generar cosas o conocimiento nuevo.	5
Expresión personal o colectiva		Saber expresar sentimientos, ideas, opiniones individuales y colectivos. Para comunicar a uno o más personas de manera simple y ecuánime.	13
Diversión		Toda aquella actividad lúdica o de juego, que resultó divertida y que los participantes disfrutaron y gustaron.	3
Proponer, sugerir, hacer observaciones		Capacidad de dar sugerencias, hacer propuestas futuras, observaciones de las actividades o acciones, tanto por parte de los mediadores como de los jóvenes participantes.	7
Aprendizaje generado			
	Aprendizaje de los jóvenes	Generación de aprendizaje individual o colectivo, conocimiento compartido y transformación con los jóvenes.	29
	Aprendizaje de los mediadores	Generación de aprendizaje individual o colectivo, conocimiento compartido y transformación con los mediadores.	18
Conciencia social y cultural		Conocimientos, información y conciencia pre-adquiridos o adquiridos durante las actividades del contexto y la localidad del proyecto.	31
Interacción entre jóvenes y mediadores		Forma de interacción y relaciones entre los participantes, los mediadores y el investigador.	18
Número total de incidencias			432

En la tabla anterior, se pueden observar el número de incidencias que hicieron referencia a cada categoría de análisis de las fuentes de análisis de datos.

El hecho de que en algunas categorías de análisis tuvieran un mayor número de incidencias (número de referencias mencionadas en las fuentes de análisis de datos) no significa que estas sean más importantes que aquellas categorías de análisis que tuvieron un menor número de incidencias.

El número de incidencias fue referencia para hacer énfasis en el análisis de determinadas categorías, para observar en qué fuentes de análisis de datos fueron referenciadas, y a su vez, cómo fueron referenciados para concretar los resultados del proyecto de investigación.

8.2.2.1.2. Etapa 2, Amadora.

Como se muestra en la Tabla 32, se puede observar el estudio de fuentes de datos por categoría de análisis en la Etapa 2 en Portugal. En la tabla, se enlista cada categoría de análisis, sus características y el número de incidencias analizadas en cada una de las fuentes para el análisis de datos (ver Tabla 19) las cuales fueron analizadas con el software NVivo 10, dando como resultado un total de 1637 referencias.

Tabla 32

Estudio de fuentes de datos por categoría de análisis. Etapa 2. Portugal

Categorías de análisis	Subcategorías y niveles	Características de cada categoría	Incidencias - número de referencias mencionadas en las fuentes de análisis de datos
Alfabetización mediática e informacional			
	Uso de herramientas digitales	Saber trabajar con la tecnología, utilización de aplicaciones de edición de video, foto y trabajo con herramienta básica de Office.	83
	Compresión, investigación y análisis crítico de los medios	Saber investigar, autonomía en los medios. Analizar, interpretar, criticar la información y los medios. Comprender las funciones de los medios de comunicación y otros proveedores de información, así como de las Fake News.	45
	Creación y participación en y con los medios	Tener una participación activa a través de la creación de información, recursos audiovisuales y/o propuestas autónomas en los diversos medios de comunicación, tener una participación ciudadana dentro del entorno digital, mediático e informativo.	52
Integración social			
	Comunicación /empatía /asertividad	Forma de interacción y de transmisión de mensajes de manera positiva y efectiva, en el cual se genera y se trabaja principalmente una empatía y asertividad entre los participantes y la comunidad.	126
	Respeto y aceptación por las diferencias multiculturales	Ser tolerantes a las diferencias culturales o ideológicas, generar respeto personal, grupal y hacia el entorno. Tener respeto y reconocer la diversidad de la multiculturalidad, de los puntos en común y también diferencias con el otro o los otros.	118
	Debate colectivo	Saber debatir, exponer ideas u opiniones, saber escuchar y respetar opiniones diferentes.	85
Trabajo en equipo		Colaboración, cooperación grupal.	88
Motivación		Interés, perseverancia y voluntad por parte de los jóvenes en las actividades.	103
Participación activa		Participación e iniciativa en las actividades activamente y realización de propuestas.	118
Libertad de creación		Libertad para realizar actividades y propuestas sin imposición y sin manipulación.	87
Resolución de problemas, autonomía, toma de decisiones		Resolución de los procesos de realización de las actividades en su totalidad con determinación, decisión y autonomía.	66
Pensamiento crítico y reflexivo		Ser reflexivo, analizar y evaluar con conocimiento sólido y con argumentación.	88
Expresión plástica, artística, corporal		Actividades realizadas a través de expresiones plásticas, artística o corporales, a partir de dinámicas de arte, dibujo y teatro.	35
Creatividad		Curiosidad e imaginación, ganas de experimentar. Pérdida del miedo a crear o errar para generar cosas o conocimiento nuevo.	66
Expresión personal o colectiva		Saber expresar sentimientos, ideas, opiniones individuales y colectivos. Para comunicar a uno o más personas de manera simple y ecuánime.	98
Diversión		Toda aquella actividad lúdica o de juego, que resultó divertida y que los participantes disfrutaron y gustaron.	43
Proponer, sugerir, hacer observaciones		Capacidad de dar sugerencias, hacer propuestas futuras, observaciones de las actividades o acciones, tanto por parte de los mediadores como de los jóvenes participantes.	30
Aprendizaje generado			
	Aprendizaje de los jóvenes	Generación de aprendizaje individual o colectivo, conocimiento compartido y transformación con los jóvenes.	139
	Aprendizaje de los mediadores	Generación de aprendizaje individual o colectivo, conocimiento compartido y transformación con los mediadores.	89
Conciencia social y cultural		Conocimientos, información y conciencia pre-adquiridos o adquiridos durante las actividades del contexto y la localidad del proyecto.	47
Interacción entre jóvenes y mediadores		Forma de interacción y relaciones entre los participantes, los mediadores y el investigador.	31
Número total de incidencias			1637

Ambos análisis (Tabla 31 y Tabla 32) sirvieron de base para determinar los tres resultados del proyecto, en este caso principalmente sirvió para desglosar las competencias, habilidades y capacidades desarrolladas en cada actividad aplicada de los jóvenes con los medios de comunicación e información, junto también con las recomendaciones para su uso.

8.2.2.2. Análisis del sistema de actividad.

Como se menciona en capítulos anteriores, la teoría de la actividad fue utilizada como framework conceptual y de análisis, por lo que a partir del estudio de las estructuras y relaciones que son generadas en un determinado contexto, se procedió a realizar un análisis de cada sistema de actividad. Un sistema de actividad está compuesto por la comunidad donde se interviene, sus individuos, sus reglas, las divisiones de trabajo, la mediación o herramientas empleadas, el objeto/motivo de la acción, el sentido y las transformaciones generadas.

Para analizar los aprendizajes (transformaciones) generados dentro de las actividades no solo de los participantes directos sino también de los mediadores, fue necesario analizar dos sistemas de actividad, uno para los jóvenes y otro análisis del sistema de actividad de los mediadores durante la realización de las actividades. Por lo que fue necesario generar varios análisis del sistema de actividad para cada etapa del proyecto (Etapa 1 y Etapa 2) los cuales se muestran a continuación.

8.2.2.2.1. Etapa 1, sistema de actividad de Cabo Verde.

Con base en la estructura de un sistema de actividad humana, fue analizado cada elemento participante en la Etapa 1 en Cabo Verde, mismo que se ejemplifica a continuación.

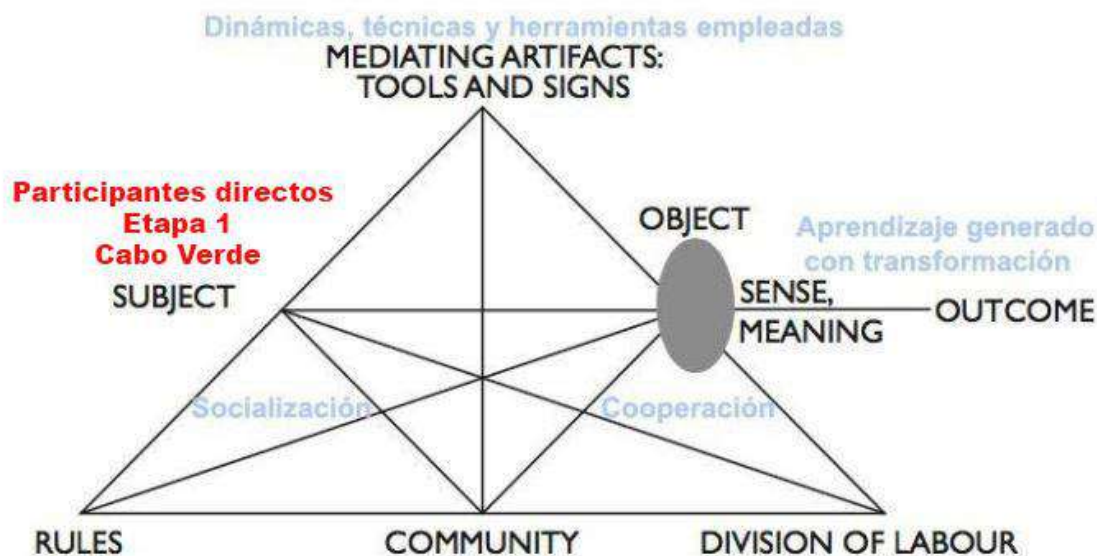


Figura 22. Adaptación de la estructura del sistema de actividad humana de los participantes directos (Etapa 1). Adaptado de “The structure of a human activity system”, por Engeström, Y., 2009, *Expansive learning: toward an activity-theoretical reconceptualization*, pp. 55.

En la Figura 22 se muestra la estructura del sistema de actividad con cada uno de sus componentes, mismos que se explican a detalle a continuación:

Sujetos:

los 12 y 16 participantes directos de Bela Vista, con una edad entre 18 y 30 años, todos provenientes de Cabo Verde.

Dinámicas, herramientas y técnicas empleadas:

artefactos de la mediación empleadas en las actividades como el vídeo, la fotografía, el dibujo, las entrevistas, investigación en los medios de comunicación e información y el diálogo.

Reglas:

las reglas implícitas dentro de las actividades de comportamiento y relacionamiento en los espacios públicos en los cuales se realizaron las actividades de la localidad de Bela Vista, reglas que los mismos participantes han aprendido durante su vida.

La comunidad:

todas las personas participantes directos e indirectos durante la realización de las actividades en Bela Vista en Cabo Verde. Los mediadores, los organizadores, los reporteros que participaron, las personas entrevistadas (la vendedora de dulces, la mujer que vende pescado en el mercado, la señora que es madre de familia, los niños y jóvenes que juegan fútbol en la calle, los hombres que hacen juegos de mesa con sus colegas, la mujer que toca Batuko en la calle, los jóvenes que cantan y los niños estudiantes) y todos aquellos que fueron parte de nuestro entorno sin ser siempre una interacción directa durante la realización del proyecto.

División de trabajo:

las divisiones de trabajo fueron autogestionadas por los mismos participantes, donde ellos decidieron los papeles dentro de cada actividad en grupo, sea de papel de investigadores, entrevistadores, mediadores, encargados de las grabaciones o edición de vídeos relacionados con la tecnología.

Objeto/motivo, sentido, significado:

el objeto/motivo con las actividades fue realizar investigaciones en el entorno con los temas de interés, crear integración social, trabajo en equipo, una alfabetización mediática e informacional y un diálogo intercultural en colectividad.

Aprendizaje generado con transformación:

todos aquellos aprendizajes que los participantes directos tuvieron con la implementación y creación de las actividades, desde la experiencia y las vivencias individuales y colectivas, con y sin la tecnología (Aprendizajes descritos de la Tabla 33 a la Tabla 39).

A continuación en la Figura 23, se muestra el sistema de actividad de la Etapa 1 con los mediadores:

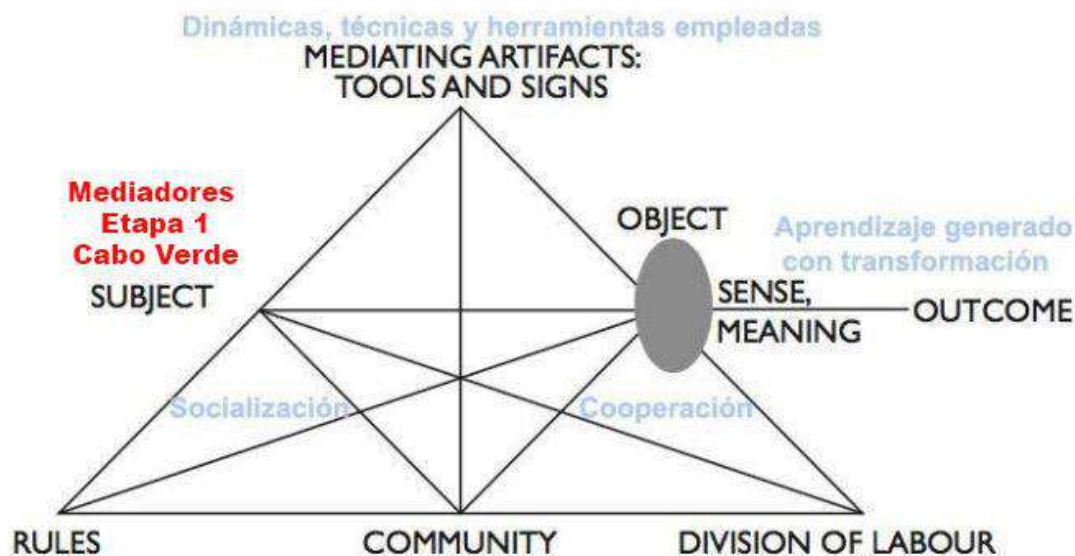


Figura 23. Adaptación de la estructura del sistema de actividad humana de los mediadores (Etapa 1). Adaptado de “The structure of a human activity system”, por Engeström, Y., 2009, *Expansive learning: toward an activity-theoretical reconceptualization*, pp. 55.

A manera de análisis se describe cada elemento del sistema de actividad de los mediadores dentro de las actividades:

Sujetos:
los cuatro mediadores participantes del proyecto.

Dinámicas, herramientas y técnicas empleadas:
artefactos tanto tecnológicos como socio educativos en la mediación empleadas en el apoyo de las actividades con los participantes directos.

Reglas:
reglas implícitas dentro de las actividades de comportamiento y relacionamiento en los espacios públicos en los cuales se realizaron las actividades de la localidad de Bela Vista.

La comunidad:
todas las personas participantes directos e indirectos durante la realización de las actividades en Bela Vista en Cabo Verde. Los mediadores, los organizadores, los reporteros

que participaron, las personas entrevistadas (la vendedora de dulces, la mujer que vende pescado en el mercado, la señora que es madre de familia, los niños y jóvenes que juegan fútbol en la calle, los hombres que hacen juegos de mesa con sus colegas, la mujer que toca Batuko en la calle, los jóvenes que cantan y los niños estudiantes) y todos aquellos que fueron parte de nuestro entorno sin ser siempre una interacción directa durante la realización del proyecto.

División de trabajo:

los mediadores tuvieron libre decisión en la división de trabajo, en relación al apoyo a los participantes directos y realización de actividades con ellos.

Objeto/motivo, sentido, significado:

ayudar y ser parte del proyecto para crear y aportar un aprendizaje colectivo con los participantes directos con el objetivo de crear una integración social, una alfabetización mediática e informacional y un diálogo intercultural en colectividad.

Aprendizaje generado con transformación:

el aprendizaje adquirido por los mediadores en el apoyo y realización de las actividades, tanto a nivel individual como colectivo (Aprendizajes descritos de la Tabla 33 a la Tabla 39).

8.2.2.2.2. Etapa 2, sistema de actividad de Amadora.

Para analizar los aprendizajes (transformaciones) generados dentro de la Etapa 2 en Amadora dentro de las actividades, fue necesario al igual que en la Etapa 1, realizar dos sistemas de actividad, uno por los jóvenes y otro análisis del sistema de actividad de los mediadores durante la realización de las actividades.

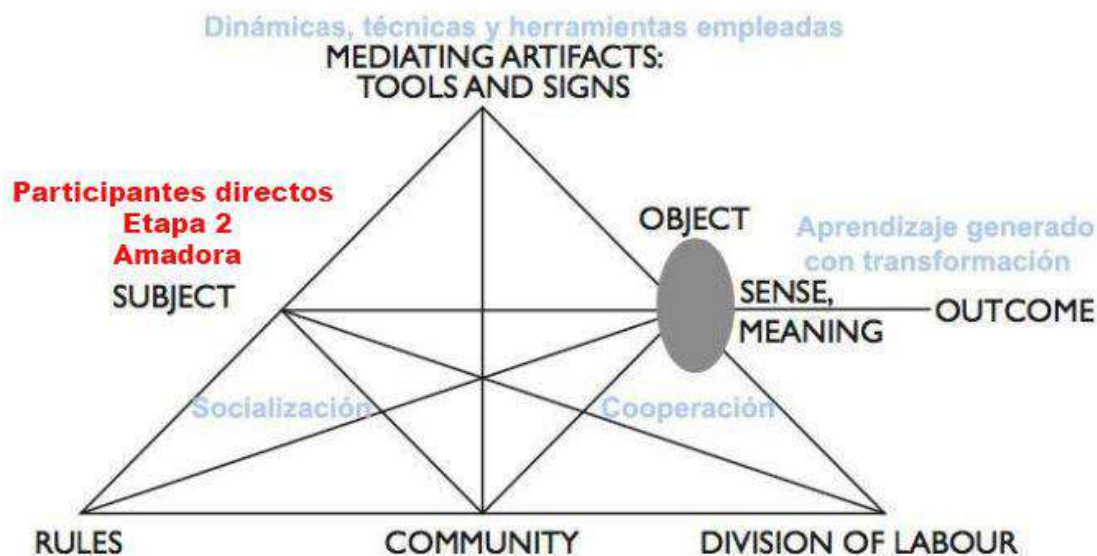


Figura 24. Adaptación de la estructura del sistema de actividad humana de los participantes directos (Etapa 2). Adaptado de “The structure of a human activity system”, por Engeström, Y., 2009, *Expansive learning: toward an activity-theoretical reconceptualization*, pp. 55.

Como se ejemplifica en la Figura 24, tenemos la estructura del sistema de actividad con cada uno de sus componentes, mismos que se explican a detalle a continuación:

Sujetos:

los 20 jóvenes participantes directos de Amadora, con una edad entre 14 y 18 años, provenientes de familias de Portugal y países extranjeros (Angola, Cabo Verde, Guinea, Brasil).

Dinámicas, herramientas y técnicas empleadas:

artefactos de la mediación empleadas en las actividades como el vídeo, la fotografía, el dibujo, las entrevistas, investigación en los medios de comunicación e información, el diálogo.

Reglas:

las reglas implícitas dentro de las actividades de comportamiento y relacionamiento en los espacios públicos en los cuales se realizaron las actividades de la localidad de Amadora, reglas que los mismos participantes han aprendido durante su vida.

La comunidad:

todas las personas participantes directos e indirectos durante la realización de las actividades en Amadora, Portugal. La comunidad escolar y no escolar; personas entrevistadas (los vendedores de seguros en la calle, el señor de la tercera edad desempleado, un señor indigente con su perro, unas mujeres en busca de empleo, dos jóvenes estudiantes); los profesores, estudiantes, jóvenes y todos aquellos que fueron parte de nuestro entorno sin ser siempre una interacción directa durante la realización del proyecto.

División de trabajo:

las divisiones de trabajo fueron autogestionadas por los mismos participantes, donde ellos decidieron los papeles dentro de cada actividad en grupo, sea de papel de investigadores, entrevistadores, mediadores, encargados de las grabaciones o edición de vídeos relacionados con la tecnología.

Objeto/motivo, sentido, significado:

el objeto/motivo con las actividades fue realizar investigaciones en el entorno con los temas de interés, crear integración social, trabajo en equipo, una alfabetización mediática e informacional y un diálogo intercultural en colectividad.

Aprendizaje generado con transformación:

todos aquellos aprendizajes que los participantes directos tuvieron con la implementación y creación de las actividades, desde la experiencia y las vivencias individuales y colectivas, con y sin la tecnología (Aprendizajes descritos de la Tabla 33 a la Tabla 39).

A continuación en la Figura 25, se muestra el sistema de actividad de la Etapa 2 con los mediadores:

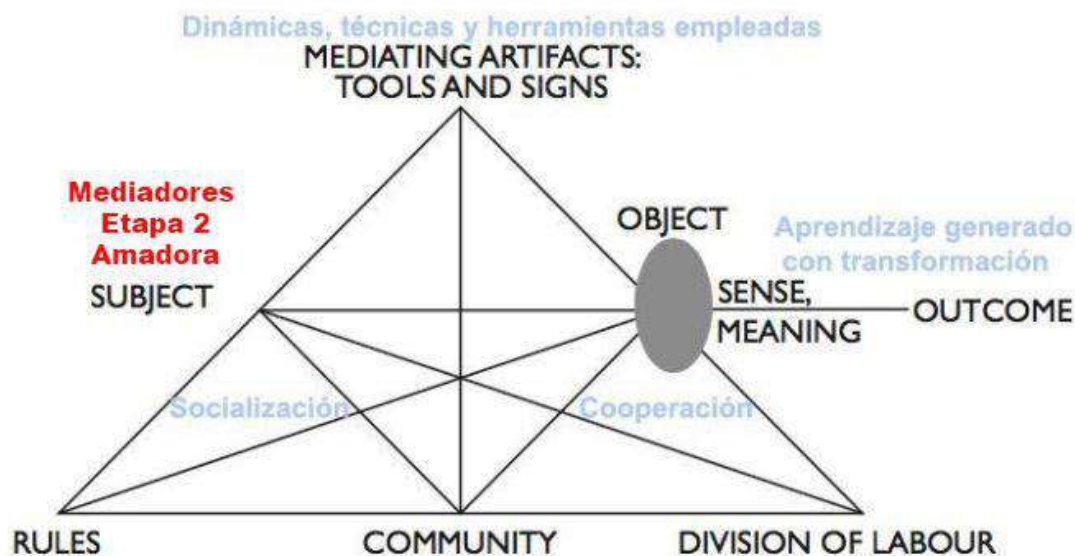


Figura 25. Adaptación de la estructura del sistema de actividad humana de los mediadores (Etapa 2). Adaptado de “The structure of a human activity system”, por Engeström, Y., 2009, *Expansive learning: toward an activity-theoretical reconceptualization*, pp. 55.

A manera de análisis se describe cada elemento del sistema de actividad de los mediadores dentro de las actividades:

Sujetos:
los cinco mediadores participantes del proyecto.

Dinámicas, herramientas y técnicas empleadas:
artefactos tanto tecnológicos como socio educativos en la mediación empleadas en el apoyo de las actividades con los participantes directos.

Reglas:
reglas implícitas dentro de las actividades de comportamiento y relacionamiento en los espacios públicos en los cuales se realizaron las actividades de la localidad de Amadora.

La comunidad:
todas las personas participantes directos e indirectos durante la realización de las actividades en Amadora, Portugal. La comunidad escolar y no escolar; personas

entrevistadas (los vendedores de seguros en la calle, el señor de la tercera edad desempleado, un señor indigente con su perro, unas mujeres en busca de empleo y los jóvenes y estudiantes, entre otros, los profesores, estudiantes, jóvenes y todos aquellos que fueron parte de nuestro entorno sin ser siempre una interacción directa durante la realización del proyecto.

División de trabajo:

los mediadores tuvieron libre decisión en la división de trabajo, en relación al apoyo a los jóvenes y realización de actividades con ellos.

Objeto/motivo, sentido, significado:

ayudar y ser parte del proyecto para crear y aportar un aprendizaje colectivo con los participantes directos con el objetivo de crear una integración social, una alfabetización mediática e informacional y un diálogo intercultural en colectividad.

Aprendizaje generado con transformación:

el aprendizaje adquirido por los mediadores en el apoyo y realización de las actividades, tanto a nivel individual como colectivo (Aprendizajes descritos de la Tabla 33 a la Tabla 39).

Al trabajar con la teoría del aprendizaje expansivo (Engeström, Y., 1987) de la teoría de la actividad (ver capítulo de metodología), todos los elementos de los sistemas de actividad estudiados, fueron base para el desarrollo de las actividades e intervenciones realizadas en cada etapa. Es importante resaltar que cada elemento del contexto es determinante para desarrollar un aprendizaje, por lo que tener esta conciencia social de manera colectiva e individual es elemental para la construcción de transformaciones como se menciona en el aprendizaje expansivo.

Con este análisis podemos comprobar que independientemente del lugar donde se realicen este tipo de actividades, en este caso en Cabo Verde o en Portugal, los resultados y formas de interactuar entre los elementos de cada sistemas de actividad, representaron una constante. Estas constantes fueron los aprendizajes generados que fueron las

transformaciones que surgieron de manera voluntaria entre los participantes. En ambas etapas se generó motivación por investigar, por crear, por trabajar con la comunidad y con la tecnología. El interés y la perseverancia permanecieron constantes, y la libertad de elección y de decisión para desarrollar las actividades por parte de los jóvenes, fueron reflejo de su eficaz uso, interés y motivación.

Con este estudio se observaron las relaciones humanas y la estructura de cómo fueron desarrollados los aprendizajes adquiridos, el cual representó la base de la construcción del Resultado 2. A partir del análisis de estos dos sistemas de actividad (de los participantes directos y de los mediadores de cada etapa) antes desarrollados, se desarrolla a continuación los análisis de los aprendizajes.

8.2.2.3. Análisis de los aprendizajes.

Para analizar los aprendizajes generados durante el proyecto de investigación, fue necesario analizar todas las fuentes y recursos de análisis de datos producidos en las dos etapas del proyecto (Figura 17 y Figura 19).

De esta manera, fueron seleccionados aquellos comentarios, reflexiones, observaciones que tenían relación a los aprendizajes generados durante las actividades. Estos aprendizajes fueron recopilados de los jóvenes, mediadores internos al proyecto y también de algunos observadores externos, a través de entrevistas, de relatorios o de los productos realizados por los jóvenes como las noticias, videos o debates.

A partir de la recopilación de estos aprendizajes (comentarios, reflexiones, observaciones de los participantes) fueron realizadas siete tablas de análisis de aprendizaje, categoría de análisis y competencias (de la Tabla 33 a la Tabla 39) las cuales fueron divididas en siete grupos de aprendizaje:

- Uso, evaluación, análisis y creación con la tecnología y los medios de comunicación e información (Tabla 33).

- Desarrollo de temas de interés y problemáticas del entorno (Tabla 34).
- Conciencia social y cultural a partir del trabajo con la comunidad (Tabla 35).
- Integración social a partir del trabajo en equipo (Tabla 36).
- Motivación (Tabla 37).
- Debates, comunicación y respeto de opiniones (Tabla 38).
- Importancia de las actividades del proyecto, otras formas de aprendizaje y el vínculo de la escuela con la comunidad (Tabla 39).

Cada tabla de análisis empleadas están divididas en tres pasos de análisis. El paso (A) correspondiente a los aprendizajes por categoría de análisis; el paso (B) con los comentarios por los jóvenes y mediadores de los aprendizajes en la Etapa 1 y Etapa 2; y el paso (C) con las competencias, habilidades y capacidades desarrolladas.

En este análisis que se muestra a continuación, se agrupan las categorías de análisis (A) con base en los aprendizajes de los jóvenes y mediadores (B) para así delimitar las competencias desarrolladas (C).

Tabla 33

*Análisis del aprendizaje, categoría de análisis y competencias**Uso, evaluación y creación con la tecnología y los medios de comunicación e información*

APRENDIZAJES POR CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	COMENTARIOS POR LOS JÓVENES Y MEDIADORES DE LOS APRENDIZAJES EN LA ETAPA 1 Y ETAPA 2	COMPETENCIAS, HABILIDADES Y CAPACIDADES DESARROLLADAS
A	B	C
<p>-Creatividad en el uso de herramientas digitales.</p> <p>-Compresión, investigación y análisis crítico de los medios.</p> <p>-Creación y participación en y con los medios.</p> <p>-Conocimiento y reflexión sobre la seguridad y peligros en Internet.</p>	<p>"Aprendi como mexer nos programas do pc, para fazer a animação, os videos, criatividade, desenhos da nossa rua" (Participante Tiago, E1-G1, minuto 00:06:16-00:08:58)</p> <p>"Como fazer os videos, fazer a animação, aprendi a trabalhar em grupo, aprendi muitas coisas, a dar valor ao nosso trabalho, e fazer um esforço para ter um bom resultado" (Participante Carlos, E1-G1, minuto 00:06:16-00:08:58)</p> <p>"Animações, stop motion, montagem de videos" (Participante Daniel, E1-G1, minuto 00:06:16-00:08:58)</p> <p>"Não sabia mexer numa câmera, não sabia fazer filmagem, aprendi stop motion" (Participante Carlos, E2-G2, minuto 00:07:05-00:10:07)</p> <p>"Aprendi a fazer notícias, a fazer stop motion, a desenhar o mapa" (Participante Jessica, E2-G2, minuto 00:07:05-00:10:07)</p> <p>"Aprendemos mais maneiras de evitar boots na internet" (Participante João, E2-G4, minuto 00:07:10 -00:10:37)</p> <p>"Fazer o stop-motion, a desenhar o mapa" (Participante Adriana, E1-G2, minuto 00:08:02-00:10:29)</p> <p>"Aprendi que existe uma aplicação de mapas para usar sem internet" (Participante João, E1-G2, minuto 00:08:02-00:10:29)</p> <p>"Aprendi a trabalhar no computador" (Participante Nadine, E1- G3, minuto 00:03:02-00:05:01)</p> <p>"Na manipulação de informação das redes sociais, que acontece muito e temos de ter cuidado, que temos de verificar antes de falar alguma coisa que vimos em Internet" (Participante Nuria, E2-G5, minuto 00:03:48-00:04:03)</p> <p>"O que nós os jovens não ligamos, são os perigos na Internet, nós pensamos que não vai acontecer conosco... Acaba por haver contas falsas e as vezes falamos com pessoas que não são essas pessoas...por isso eu alerta a todos os jovens e crianças que começam a ter mais cuidado nos meios de comunicação e na net, e que assim que virem uma coisa mais fora do normal que contactem a policia ou digam aos seus pais" (Participante Jessica, V1-3)</p> <p>"A Net é algo que o mundo inteiro usa, mas o que o mundo inteiro não usa é o cuidado, o perigo...internet, o Instagram e o Whatsapp tem sim perigo...meu conselho é criar, mas tomem cuidado com os pedófilos, que há vários riscos na net e também há vários tipos de fake, tomem cuidado com pessoas que falam e aquilo que vejam" (Participante Carlos, V1-1)</p> <p>"Há perigos na Internet, como raptos e tráfico de crianças" (Participante Paula, V1-4)</p> <p>"A tecnologia não podemos usá-la de forma proveitosa porque muitas coisas que usamos com as tecnologias que estão a ser mal para os nossos jovens mesmos, a tecnologia tem de ser mais útil para nós, para nós transmitir informações, mas informações verdadeiras, não informações falsas e enganosas também" (Participante Vera, CV-Entrevista TV-CV)</p> <p>"Em relação a fazer animação eles gostaram muito, de aprender com as novas tecnologias e aprender como é que as coisas funcionavam" (Mediadora Isabel, E-M-2, minuto 00:03:07-00:03:25)</p> <p>"Ellos aprendieron al manejo de la tecnología y creación de videos" (Mediadora Ana, E-M-1, minuto 00:36:12-00:54:02)</p> <p>"Os jovens adquiriram competências digitais, de fotografia, de enquadramento, de questionar" (Mediadora Isabel, E-M-2, minuto 00:14:34-00:16:00)</p> <p>"Eles gostavam da tecnologia digital porque é algo que está próxima deles, e alguns deles não têm muitas possibilidades de usar...uns deles nunca tinham pegado numa máquina fotográfica...eu acho foi muito importante para eles, porque são miúdos que não tem essas oportunidades" (Mediadora Isabel, E-M-2, minuto 00:11:10-00:12:00)</p> <p>"Aquele saída que fizemos para fora, aquele pouco e... exatamente, aquele jornalista por um dia, foi interessante porque nessa atividade muito informal, podemos dizer uma espécie de brincadeira (...) Portanto, foi um momento muito informal que acabou por focar principalmente os problemas que temos aqui na nossa sociedade cabo-verdiana" (Mediadora Clementina, Entrevista TV-CV)</p> <p>"A ideia foi mobilizar um grupo de jovens da Bela Vista, Praia, para ensinar-lhes o uso da tecnologia móvel para servir a comunidade. Essas pessoas entraram na pele de jornalistas e entrevistaram aos moradores para falarem dos seus problemas. A ideia é mostrar que as tecnologias móveis podem ser usadas para servir a comunidade e não apenas para diversão" (Reportero, Entrevista TV-CV)</p> <p>"Foi notável o engajamento de todos os participantes, portanto, acho que o workshop ajudou estes jovens principalmente na ocupação diferente dos seus tempos livres onde tiveram a oportunidade de individual e em grupo desenvolverem vários trabalhos úteis e ligados a contexto da vida cotidiana deles e do próprio bairro e simultaneamente tiveram a oportunidade de experimentarem vários equipamentos tecnológicos como computadores, telemóveis, câmera de filmar, etc. que lhes ajudaram a compreenderem e a desenvolverem as suas competências digitais" (Mediadora Elisabeth, CV-Formulario 3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento, entendimiento, uso, evaluación, análisis crítico, creación y participación de los medios informativos y mediáticos. • Desarrollo de la creatividad, imaginación, curiosidad, pensamiento divergente y libertad de creación con o sin la tecnología. • Autoaprendizaje y aprendizaje colectivo por medio de procesos de experimentación, creación y solución de problemas. • Pensamiento crítico y reflexivo.

En la Tabla 33, se muestran los aprendizajes generados con la tecnología, tanto a nivel técnico, en el uso, evaluación, análisis y creación con los medios de comunicación e información.

A partir de los comentarios realizados por los jóvenes, se muestra aquello que aprendieron a partir del trabajo con los medios de comunicación e información. Ellos reflexionaron sobre el autoaprendizaje y el aprendizaje colectivo generado a partir de la experimentación con la tecnología y con la interacción con los integrantes del proyecto y la comunidad.

Hacen también hincapié en las reflexiones grupales generadas con el trabajo con los temas de la seguridad en Internet, los peligros que existen, las noticias falsas y la manipulación de la información. Los jóvenes aprendieron a partir de la creación y producción en relación a estos temas, empleando durante todo su proceso, un pensamiento crítico y reflexivo.

Cita a destacar:

A ideia foi mobilizar um grupo de jovens da Bela Vista, Praia, para ensinar-lhes o uso da tecnologia móvel para servir a comunidade. Essas pessoas entraram na pele de jornalistas e entrevistaram aos moradores para falarem dos seus problemas. A ideia é mostrar que as tecnologias móveis podem ser usadas para servir a comunidade e não apenas para diversão.

(Televisão de Cabo Verde, 2017)

Tabla 34

Análisis del aprendizaje, categoría de análisis y competencias
Desarrollo de temas de interés y problemáticas del entorno

APRENDIZAJES POR CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	COMENTARIOS POR LOS JÓVENES Y MEDIADORES DE LOS APRENDIZAJES EN LA ETAPA 1 Y ETAPA 2	COMPETENCIAS, HABILIDADES Y CAPACIDADES DESARROLLADAS
A	B	C
<ul style="list-style-type: none"> -Temas de interés seleccionados por ellos. -Integración, respeto y aceptación por las diferencias multiculturales. -Pensamiento crítico y reflexivo. 	<p>"Falamos de assuntos que acontecem na atualidade, como violação, violência doméstica, e foi bom falarmos para ficarmos a la par do que se está a passar" (Participante Paula, E2-G2, minuto 00:07:05-00:10:07)</p> <p>"Gostei falar dos temas de violencia domestica, racismo, homossexualidade, para assim refletir de quilo que aprendemos" (Participante Fabio, E2-G1, minuto 00:00:01-00:01:06)</p> <p>"Respeitar as mulheres, não podes fazer nenhum preconceito com os homossexuais, que são iguais a nos, nao podemos olham com uma pessoa além da raça, de etnia, da religião, é uma pessoa como nós, é um ser humano" (Participante Fabio, E2-G1, minuto 00:01:07-00:01:34)</p> <p>"A violencia domestica e a homossexualidade, isso praticamente existe no todo mundo...as vezes temos amigos homossexuais o encontramos nos com homossexuais e as vezes excluimos a eles, o melhor é aceitar a maneira como eles são, e mostrar que eles são bem vindos na sociedade. E a violência doméstica isso devia de parar... As pessoas homossexuais devem ser tratadas como todas as outras" (Participante Jessica, E2-G2, minuto 00:02:10-00:03:30)</p> <p>"Os alunos estiveram muito envolvidos nos temas tratados que tinham sido selecionados por eles" (Mediadora Isabel, Formulario 11)</p> <p>"Como lhes foi permitido falar de temas que eles escolheram, que lhes interessava e que normalmente a escola não fala deles, eu acho que eles estiveram interessados (...) eles sentiram que a escola estava perto deles num projeto destes" (Mediadora Isabel, E-M-2, minuto 00:03:27-00:04:32)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de valores democráticos, tolerancia, pluralismo, igualdad, de paz y no violencia. • Pensamiento crítico y reflexivo. • Empatía, asertividad y respeto del yo, del otro y los otros, a las diferencias multiculturales, a las múltiples identidades y por una comunidad intercultural. • Autoconocimiento, autoexpresión y expresión colectiva.

En la tabla 34 se muestra el aprendizaje generado a partir del trabajo con temas de interés y problemáticas del entorno. A partir de la libre elección de temas a trabajar dentro de las actividades, los jóvenes mostraron un mayor interés y compromiso tanto personal como colectivo para su realización.

Por lo que a partir del desarrollo de estos temas y problemáticas, se generó un pensamiento crítico por medio del diálogo, generando un respeto y aceptación por las diferencias multiculturales que encontraron. Reflexionaron sobre la importancia de los valores democráticos, la tolerancia, el pluralismo, la igualdad y la no violencia entre ellos y con su entorno.

Cita a destacar:

A violencia domestica e a homossexualidade, isso praticamente existe no todo mundo...as vezes temos amigos homossexuais o encontramos nos com homossexuais e as vezes excluimos a eles, o melhor é aceitar a maneira como eles são, e mostrar que eles são bem vindos na sociedade. E a violência doméstica isso devia de parar...As

peessoas homossexuais devem ser tratadas como todas as outras

(Participante Jessica, 2018)

Tabla 35

Análisis del aprendizaje, categoría de análisis y competencias
Conciencia social y cultural a partir del trabajo con la comunidad

APRENDIZAJES POR CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	COMENTARIOS POR LOS JÓVENES Y MEDIADORES DE LOS APRENDIZAJES EN LA ETAPA 1 Y ETAPA 2	COMPETENCIAS, HABILIDADES Y CAPACIDADES DESARROLLADAS
A	B	C
-Conciencia social y cultural. Percepción de lo que nos rodea y trabajo con la comunidad.	<p>"Em qualquer país que fazem essas atividades, é bom nos fazermos essas saídas porque nós às vezes não chegamos a reparar o que nos rodeia" (Participante Jessica, E2-G2, minuto 00:04:06-00:04:20)</p> <p>"Às vezes podemos ver e prestar atenção, mas às vezes não conseguimos perceber o que nos rodeia...eu gostei das atividades de sair na rua...acho bastante interessante que os professores dem aulas ao ar livre...acho bastante interessante a maneira de sair e de ver as coisas" (Participante João, E2-G4, minuto 00:07:10-00:10:37)</p> <p>"Aprendi a interagir mais com as pessoas, a ter uma visão do espaço de que eu frequento muitas vezes, que aqui na Europa temos muitas coisas que as vezes não damos valor, e as pessoas e crianças da África ou mesmo na Europa que não tem condições, e as vezes nos achávamos a ser um pouco egoístas...isso me ajudou a perceber o lado da minha mãe e de muitas pessoas" (Participante Jessica, E2-G2, minuto 00:07:05-00:10:07)</p> <p>"Mostraram sempre interessados e engajados na resolução dos problemas identificados na comunidade" (Mediadora Ermelinda, CV-Formulario 2)</p> <p>"A actividade desenvolvida permitiu aos jovens a integração e convivência com outras fases etárias e grupos sócias, a pratica de suas capacidades sócias assim como fazer um contraste sobre as diferenças existentes na interacção dependendo da zona geográfica. -Promover a participação da maioria dos jovens" (Mediadora Miriam, CV-Formulario 4)</p> <p>"Os alunos colaboraram ativamente com a comunidade com autonomia e espírito crítico" (Mediadora Isabel, Formulario 12)</p> <p>"Eu acho que eles irem para a rua é sempre com interesse, eles gostam muito ir para fora, e acho que a escola esteja ligada a comunidade ou ao espaço, pronto isso eles gostavam sempre" (Mediadora Isabel, E-M-2, minuto 00:02:52-00:03:05)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia social y cultural, reconocimiento del individuo dentro del espacio y el contexto, así como también de su adaptación en diferentes entornos. • Competencias sociales, comunicativas, de diálogo, observación y escucha. • Desarrollo de valores democráticos, tolerancia, pluralismo, igualdad, de paz y no violencia.

En la Tabla 35, se hace referencia a la conciencia social y cultural generada a partir del trabajo con la comunidad y el entorno.

El hecho de realizar actividades fuera de la escuela, realizar acciones en los espacios comunes e interactuar más con las personas, resultó de mayor importancia y fuente de conocimiento y experiencias para los jóvenes.

Durante estas acciones desarrollaron competencias de comunicación, diálogo, observación y escucha, siendo las bases para un pluralismo y una integración social y conciencia entre los jóvenes hacia los integrantes de su localidad.

Cita a destacar:

A actividade desenvolvida permitiu aos jovens a integração e convivência com outras

fases etárias e grupos sócias, a pratica de suas capacidades sócias assim como fazer um contraste sobre as diferencias existentes na interacção dependendo da zona geográfica. Promover a participação da maioria dos jovens.

(Mediadora Miriam, 2018).

Tabla 36

*Análisis del aprendizaje, categoría de análisis y competencias
Integración social a partir del trabajo en equipo*

APRENDIZAJES POR CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	COMENTARIOS POR LOS JÓVENES Y MEDIADORES DE LOS APRENDIZAJES EN LA ETAPA 1 Y ETAPA 2	COMPETENCIAS, HABILIDADES Y CAPACIDADES DESARROLLADAS
A	B	C
-Expresión e interacción. -Integración social, comunicación /empatía /asertividad. -Respeto y aceptación por las diferencias multiculturales. -Trabajo en equipo.	<p>"Eu aprendi que trabalhar em equipa é melhor que trabalhar sozinho" (Participante Carlos, E1-G3, minuto 00:03:02-00:05:01)</p> <p>"Ouvir os outros" (Participante Paula, E1-G3, minuto 00:03:02-00:05:01)</p> <p>"A ser paciente, a saber ouvir aos outros e trabalhar em equipa porque é difícil trabalhar em equipa" (Participante Pedro, E1-G3, minuto 00:03:02-00:05:01)</p> <p>"Respeitar as pessoas (Participante Elsa, E1-G3, minuto 00:03:02-00:05:01)</p> <p>"Não ter medo de falar com as pessoas, e de fazer novas amizades, interagir com as pessoas, participar com as atividades, e a não faltar às aulas, e ter boa nota...ter alegria de conhecer mais pessoas" (Participante Carlos, E2-G2, minuto 00:07:05-00:10:07)</p> <p>"Eu aprendi a me expressar mais com as pessoas" (Participante Vanessa, E2-G3, minuto 00:04:04-00:04:09)</p> <p>"Aprendi a conversar com pessoas, relacionar com as pessoas" (Participante Jessica, E1-G2, minuto 00:08:02-00:10:29)</p> <p>"Conheci pessoas novas, interagir com elas" (Participante Paula, E2-G2, minuto 00:07:05-00:10:07)</p> <p>"Eu gostei das atividades, eu acho que ajuda muito a saber estar com outras pessoas, com pessoas que nos não conhecemos, saber ouvi las e saber estar no meio delas" (Participante Paula, E2-G2, minuto 00:05:05-00:05:18)</p> <p>"Eles apesar de ser adolescentes, não se conhecerem muito bem entre eles, de estarem inseridos no meio onde estão, eles conseguiram trabalhar com os outros e respeitar as opiniões dos outros. De como eles conseguiram adquirir estas competências" (Mediadora Laura, E-M-3, minuto 00:39:29-00:41:48)</p> <p>"Eles aprenderam trabalhar em grupo. Ajuda e cooperação entre eles, resolução de um problema entre todos, dialogo falavam muito entre eles, boa comunicação, respeitavam muito as opiniões dos outros e assiduidade" (Mediadora Laura, E-M-3, minuto 00:28:00-00:34:52)</p> <p>"As grandes mudanças que eu vi foi o trabalho em grupo...eles já falavam mais os uns com os outros, já interagiam, mesmo com quem não conhecem" (Mediadora Laura, E-M-3, minuto 00:00:24-00:01:28)</p> <p>"Os jovens desenvolveram competências sociais, aprenderam a respeitar a opinião do outro...capacidade de comunicar" (Mediadora Isabel, E-M-2, minuto 00:14:34-00:16:00)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias sociales, comunicativas, de diálogo, observación y escucha. • Trabajo en equipo, colaboración, integración y equidad. • Empatía, asertividad y respeto del yo, del otro y los otros, a las diferencias multiculturales, a las múltiples identidades y por una comunidad intercultural. • Autoconocimiento, autoexpresión y expresión colectiva.

En la Tabla 36, se hace referencia a la integración social generada entre los participantes, mediadores y la comunidad participante.

Se hace una reflexión de las interacciones generadas por medio de la comunicación y la empatía a partir del trabajo en equipo entre los jóvenes. Saber trabajar en grupo, saber escuchar a los otros, respetar y saber expresarse son bases para generar integración social y un aprendizaje colectivo.

Cita a destacar:

“Eu gostei das atividades, eu acho que ajuda muito a saber estar com outras pessoas, com pessoas que nos não conhecemos, saber ouvi las e saber estar no meio delas” (Participante Paula, 2018).

Tabla 37

Análisis del aprendizaje, categoría de análisis y competencias
Motivación

APRENDIZAJES POR CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	COMENTARIOS POR LOS JÓVENES Y MEDIADORES DE LOS APRENDIZAJES EN LA ETAPA 1 Y ETAPA 2	COMPETENCIAS, HABILIDADES Y CAPACIDADES DESARROLLADAS
A	B	C
-Motivación de los jóvenes en las actividades. Permanencia, participación activa e interés sin ser una actividad obligatoria.	<p>"Ellos si estaban motivados, hay motivación por parte del diseño de la actividad" (Mediadora Ana, E-M-1, minuto 00:00:04-00:00:04)</p> <p>"Eles gostavam mais das atividades que tivessem uma componente mais lúdicas, seja de desenho, de grupo. As mais lúdicas mostravam mais interesse e motivação" (Mediadora Laura, E-M-3, minuto 00:10:27-00:12:57)</p> <p>"Aprendí que se tiene que motivar a los jóvenes para que muestren su trabajo, es importante mostrar interés de lo que son ellos y hacen porque es importante para ellos" (Mediadora Ana, E-M-1, minuto 00:54:25-01:01:11)</p> <p>"Ter responsabilidade em fazer coisas, preocupavam-se por fazer coisas que não sabiam fazer, tinham um sentido de responsabilidade pela motivação de fazer uma atividade que não iam ser mesmo avaliados" (Mediadora Laura, E-M-3, minuto 00:28:00-00:34:52)</p> <p>"É importante perceber que eles gostavam de ir nas atividades sem ser em tempo de aulas, eles iam pós aulas, portanto eles despendiam seu tempo, e eles preferiam estar aí que estar fora. Muitos deles trabalhavam fora da escola" (Mediadora Isabel, E-M-2, minuto 00:28:00-00:28:27)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de la creatividad, imaginación, curiosidad, pensamiento divergente y libertad de creación con o sin la tecnología. Autoaprendizaje y aprendizaje colectivo por medio de procesos de experimentación, creación y solución de problemas. Pensamiento crítico y reflexivo.

En la tabla 37 se muestra la importancia de la motivación en los jóvenes para realizar las actividades. La permanencia en las actividades y el interés por desarrollar cada dinámica, fue debido a una libertad de creación, libertad de experimentar y de crear.

Las actividades al no ser obligatorias, representaron en los jóvenes un compromiso personal y colectivo, ya que había un interés y motivación en la realización de las mismas.

El hecho de tener una libertad de trabajo y de disfrutar la creación de las actividades, reflejó una autonomía por parte de los jóvenes y un aprendizaje compartido a partir de las experiencias y vivencias.

Cita a destacar:

“Aprendí que se tiene que motivar a los jóvenes para que muestren su trabajo, es

importante mostrar interés de lo que son ellos y hacen, porque es importante para ellos”
(Mediadora Ana, 2018).

Tabla 38

Análisis del aprendizaje, categoría de análisis y competencias
Debates, comunicación y respeto de opiniones

APRENDIZAJES POR CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	COMENTARIOS POR LOS JÓVENES Y MEDIADORES DE LOS APRENDIZAJES EN LA ETAPA 1 Y ETAPA 2	COMPETENCIAS, HABILIDADES Y CAPACIDADES DESARROLLADAS
A	B	C
-Debates, comunicación y respeto de opiniones.	<p>“Nas sessões de debates, muitas interessantes respostas, muitas respostas onde não concordava, várias opiniões nos debates, eram ouvidos e respeitadas as opiniões de todos” (Participante Ivo, E2-G5, minuto 00:03:48-00:04:03)</p> <p>“Que somos todos diferentes e que cada um tem as suas opiniões, que temos todos a nossa opinião e muitas das vezes são diferentes e podemos juntar todas e aprender” (Participantes Adriana y Nuria, E2-G5, minuto 00:06:11-00:07:00)</p> <p>“Temos de respeitar a opinião dos outros” (Participante Adriana, E2-G5, minuto 00:08:30-00:08:56)</p> <p>“Aprendí a que se tiene que tener más paciencia, ser más tolerante, a escuchar a observar” (Mediadora Ana, E-M-1, minuto 00:54:25-01:01:11)</p> <p>“Cada um tem a sua escolha e opinião, e temos de respeitar as opiniões dos outros, ninguém é obrigado a gostar de ninguém, ninguém é obrigada de estar muito com alguém mas tens de respeitar” (Participantes Nuria y Elsa, E2, G5, minuto 00:08:30-00:08:56)</p> <p>“Los jóvenes aprendieron a hablar en público, con personas que no son de su país, disponibilidad y receptividad para hacer las actividades, saber escuchar y respetar al otro, a reconocerse entre ellos” (Mediadora Ana, E-M-1, minuto 00:36:12-00:54:02)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias sociales, comunicativas, de diálogo, observación y escucha. • Desarrollo de valores democráticos, tolerancia, pluralismo, igualdad, de paz y no violencia. • Empatía, asertividad y respeto del yo, del otro y los otros, a las diferencias multiculturales, a las múltiples identidades y por una comunidad intercultural.

En la Tabla 38 se reflexiona sobre la importancia de los debates en las actividades.

Los jóvenes identificaron que a partir de éstos se generó una buena comunicación con respeto, en los cuales se incentivó la igualdad de opiniones y respeto a las diferencias ideológicas, culturales o creencias entre todos los participantes.

Cita a destacar:

“Nas sessões de debates, muitas interessantes respostas, muitas respostas onde não concordava, várias opiniões nos debates, eram ouvidos e respeitadas as opiniões de todos”
(Participante Ivo, E2-G5, 2018).

Tabla 39

*Análisis del aprendizaje, categoría de análisis y competencias**Importancia de las actividades del proyecto, otras formas de aprendizaje y el vínculo de la escuela con la comunidad*

APRENDIZAJES POR CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	COMENTARIOS POR LOS JÓVENES Y MEDIADORES DE LOS APRENDIZAJES EN LA ETAPA 1 Y ETAPA 2	COMPETENCIAS, HABILIDADES Y CAPACIDADES DESARROLLADAS
A	B	C
<p>-Reflexión de las actividades para implementar en otros sectores y propuestas en los cambios en la educación.</p>	<p>"É mais cativante para os alunos a prestar atenção e estarem interessados se a aula não fora sempre estar sentados e estar a ouvir sempre as mesmas coisas...em vez de imaginarmos como era, e ir e ver" (Participante Maria, E2-G4, minuto 00:07:10-00:10)</p> <p>"Eu acho que o que estão a fazer está certo, porque isso une aos jovens... Falei com pessoas que nunca tinha a oportunidade de falar, isso faz nos ficar mais próximos, por isso acho que não deviam de parar de fazer isso, não tirar coisas da escola, é fazer coisas mais atrativas" (Participante Carlos, E2-G2, minuto 00:04:21-00:05:04)</p> <p>"Aprendi que há muita gente que não conseguem ter uma ideia crítica própria, uma opinião crítica... que a escola tem de ensinar a pensar, e é um ponto muito interessante que falta sempre" (Participante João, E2-G4, minuto 00:07:10-00:10:37)</p> <p>"Estas atividades acabam por chegar mais perto das autoridades, porque há alguns fatos que acontecem em muitos bairros que as autoridades acabam por não dar conta. E devido a esses noticiários que acabamos por criar uma pasta, não é, (...) e fazemos um tipo de divulgação que acaba por ajudar, não só policiais, mas sim a cidade inteira. (...) abrir mais a mente e conhecer a realidade de cada bairro, realmente, o que é que acontece. (...) Para acabar por ajudar jovens a usar tecnologias de uma forma reativa, que acaba por vir ajudar num futuro melhor" (Participante Isaias, CV-Entrevista TV-CV)</p> <p>"Acho que isto deveria acontecer mais. A escola não pode estar tão virada para ela própria, tem de virar para a comunidade. Acho que de haver atividades deste género para que a escola interesse do que eles os jovens sabem. Deveria de haver maior formação para que os professores tivessem esse cuidado. Os professores não ter tão preocupados de transmitir coisas, primeiro de conhecer aos alunos, ouvir. Não há tempo para falar, e ter atividades para se falar e para se ouvir são muito importantes. Primeiro os alunos têm uma barreira, porque acham que vão ser avaliados. Estas atividades são muito importantes e deveriam ser mais valorizadas. Temos um problema de comunicação. Falta confiança" (Mediadora Isabel, E-M-2, minuto 00:21:20-00:24:27)</p> <p>"A importância de levar as coisas da comunidade para a escola...como é importante eles acharem que sabem alguma coisa, por tanto que a escola se interessa por coisas que eles sabem, por o saber deles, não é eles não sabem nada, a escola é quem vai lhes dar coisas, aqui o processo é o contrário, é eles sabem coisas e a escola vai lhes ajudar a desenvolver as coisas que eles já sabem" (Mediadora Isabel, E-M-2, minuto 00:17:04-00:18:06)</p> <p>"Eu acho que é muito bom e é fundamental (...) primeiro porque os alunos se calhar começam ter uma outra visão da escola, que não seja só aquela para chegar aqui, assistir às aulas com grande enfado, a ouvir os professores dizer a matéria e para eles perceberem como a escola pode ter outros atrativos importantes, que se pode e deve aprender de maneiras muito diferentes, porque eu considero que o ensino em Portugal e nomeadamente muitos professores ainda são muito tradicionais, tem um tipo de didática muito expositiva e por tanto os alunos cansam-se, se eles forem levados por outras metodologias, por outras técnicas para descobrir as suas capacidades, as suas competências e aplica-las, eu penso que isso os levará a gostar mais da escola a não ver a escola só como uma obrigatoriedade e que é de certeza absoluta muito positivo, criar novas formas de aprendizagem" (Mediadora Lurdes, E-M-4, minuto 00:06:50-00:08:04)</p> <p>"Tenho conversado realmente com, mais com os diretores de turma (...) e em geral os professores até nestas últimas reuniões de avaliação notaram praticamente em quase todos os alunos melhorias, por tanto uma maior facilidade de participação, mais calma, alguns mais a bondade" (Mediadora Lurdes, E-M-4, minuto 00:02:12-00:02:50)</p> <p>"Praticamente todos estes alunos têm apresentado melhorias, mas eu destaco entre outros por exemplo o Carlos Brabosa, que era um aluno que desde o início do ano letivo apresentava graves problemas de integração e até aparentemente de saúde, porque tinha quase todos os dias (...) tinha ataques, uma grande estabilidade, uma grande revolta (...) requer apoio médico (...) agora praticamente não tem faltado, nunca faltou, está, dizem os professores, a cem anos luz, nunca mais veio a ambulância, nunca mais teve aqueles problemas que quase parecia fobia das aulas, e inclusivamente parece muito mais motivado em faltar menos as aulas" (Mediadora Lurdes, E-M-4, minuto 00:03:05-00:04:21)</p> <p>"Aluna Inguande que também veio bastante tarde já é um pouco mais velha, que também mostrou muito, além de interesse, certa bondade, mais a bondade na conversa com os professores com os alunos, uma maior confiança parece" (Mediadora Lurdes, E-M-4, minuto 00:04:30-00:04:49)</p> <p>"Since January to April we have been in this activity and we were able to meet new people and new friends. We think it was a strong experience cause we were able to see the world by other people's mind. The people we meet in general were all nice, funny, crazy and of course like all teenagers misheard. You can't judge someone by their looks...it doesn't matter if they are white, black, gay or even with some mental problems. You can only judge someone until you met them. We hope that if anyone actually reads this think before you talk cause most of teenagers try to be heard but probably most of the times we aren't. We just hope that every single person that was involved in this activity (teachers or students) can be happy in the future and be heard" (Participantes Maria y Adriana, N-3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Competencias sociales, comunicativas, de diálogo, observación y escucha. Conciencia social y cultural, reconocimiento del individuo dentro del espacio y el contexto, así como también de su adaptación en diferentes entornos. Pensamiento crítico y reflexivo. Autoconocimiento, autoexpresión y expresión colectiva.

En la Tabla 39, se hace una reflexión general de lo que fue generado a partir de la realización de todo el proyecto. Los jóvenes y mediadores hacen referencia a la importancia

de la implementación de este tipo de actividades dentro y fuera de la escuela. Opiniones que fueron resultado de la reflexión de los resultados y experiencias tanto de los jóvenes como de los mediadores.

Los comentarios hacen referencia a la necesidad de vincular la escuela con la comunidad, de interactuar con las personas y temas del entorno, así como también de la importancia de ser los jóvenes creadores y participantes activos para generar otras formas más dinámicas e integradoras de aprendizaje.

Citas a destacar:

Estas atividades acabam por chegar mais perto das autoridades, porque há alguns fatos que acontecem em muitos bairros que as autoridades acabam por não dar conta. E devido a esses noticiários que acabamos por criar uma pasta, não é, (...) e fazemos um tipo de divulgação que acaba por ajudar, não só policiais, mas sim a cidade inteira. (...) abrir mais a mente e conhecer a realidade de cada bairro, realmente, o que é que acontece. (...) Para acabar por ajudar jovens a usar tecnologias de uma forma reativa, que acaba por vir ajudar num futuro melhor (Participante Isaías, 2017).

Acho que isto deveria acontecer mais. A escola não pode estar tão virada para ela própria, tem de virar para a comunidade. Acho deve de haver atividades deste género para que a escola interesses do que eles os jovens sabem. Deveria de haver maior formação para que os professores tivessem esse cuidado. Os professores não ter tão preocupados de transmitir coisas, primeiro de conhecer aos alunos, ouvir. Não há tempo para falar, e ter atividades para se falar e para se ouvir são muito importantes. Primeiro os alunos têm uma barreira, porque acham que vão ser avaliados. Estas atividades são muito importantes e deveriam ser mais valorizadas. Temos um problema de comunicação. Falta confiança.

(Mediadora Isabel, 2018)

Al ser un proceso de aprendizaje colectivo, se tomaron como elementos esenciales todas las reflexiones por parte de todos los participantes del proyecto. Por lo que en el análisis realizado en las tablas de análisis anteriores, se muestra como convergen todos los elementos a partir de las observaciones, reflexiones y comentarios en relación a los aprendizajes de todos los participantes, con las categorías de análisis, y las competencias, habilidades y capacidades desarrolladas durante todo el proyecto.

Aquí se muestra el proceso de reflexión y análisis de la construcción de las categorías de análisis para la definición de las diez competencias, habilidades y capacidades que fueron resultado en el proyecto (Figura 27). De igual manera se ejemplifica el impacto y las transformaciones (aprendizajes) generadas en los participantes y los mediadores en la realización de las actividades y el proyecto tanto en la Etapa 1 y Etapa 2.

8.3. Resultado 1

A partir de la pregunta de investigación: ¿Qué estrategias y metodologías de trabajo se pueden usar para que junto con la tecnología, se pueda generar una integración social y una interculturalidad? se estructura a continuación un análisis de la importancia del uso de estas estrategias y metodologías implementada con la tecnología con los jóvenes.

Como parte del resultado 1, se encontró que las estrategias implementadas como: la creación de videos, entrevistas con la comunidad, noticias, reportajes, cartografías, dinámicas de grupo, animaciones digitales, debates y revistas, generaron una integración social y una interculturalidad entre los participantes del proyecto.

Todas estas actividades fueron desarrolladas con los intereses, temas, preocupaciones y problemáticas que los participantes tenían y por lo tanto eran un reflejo de lo que vivían en su comunidad. Las preocupaciones y temas de interés escogidos libremente por los jóvenes

fueron: la discriminación, la pobreza, el racismo, el desempleo, la protección sexual, la violencia doméstica, la homosexualidad, al bullying por ser extranjeros, y la diversidad cultural.

Por lo que para responder, analizar y reflexionar en relación a la pregunta de investigación antes referida, el Resultado 1 se encuentra a continuación estructurado a partir de tres preguntas: (i) ¿Qué es lo que se genera en una integración social y también en una interculturalidad? (ii) ¿Cómo se puede desarrollar una integración social y una interculturalidad? y (iii) ¿A través de qué elementos se pueden desenvolver?

Como se ha explicado en el campo teórico de la tesis, la integración social y la interculturalidad son dos necesidades actuales en esta era de inestabilidad y cambios constantes. Por lo que fue necesario realizar una comparación en los términos de ambos conceptos.

La integración social es un proceso dinámico, en donde todos los miembros participan en el diálogo para lograr y mantener relaciones sociales pacíficas; mientras que la interculturalidad es la interacción positiva que se genera en una diversidad cultural.

A partir de ambas definiciones se pueden desarrollar a continuación las tres preguntas base para analizar el proceso mediante el cual se pueden adquirir.

i) ¿Qué es lo que se genera en una integración social y también en una interculturalidad?

Ambas definiciones convergen en varios puntos esenciales, por lo que tienen como principio generar:

- relaciones sociales pacíficas;
- comunicar y producir diálogo;
- participación con todos los miembros a pesar de la diversidad;
- equidad de derechos entre la diversidad cultural;

- aceptación y respeto entre sus múltiples diferencias;
- una prevención de conflictos y de discursos de odio producidos por la falta de entendimiento.

A partir de entender qué es lo que se genera, ahora se procede a entender el cómo.

ii) ¿Cómo se puede desarrollar una integración social y una interculturalidad?

La integración social y la interculturalidad pueden ser desarrolladas por medio de:

- Abogar por el apoyo en entornos vulnerables para frenar la proliferación de las desigualdades.
- Comprender, reconocer y respetar el yo y al otro y a los otros.
- Adquirir conciencia social, reconocer el espacio, el contexto y reconocerse como parte de él, al igual que la adaptación del individuo en diferentes entornos.
- Reconocer a la comunidad intercultural, aceptación y reconocimiento de las múltiples identidades.
- Comunicar, generar diálogo intercultural y respeto hacia la diversidad.
- Ser tolerantes, observar y ser críticos. Fomentar la paz y la no violencia.
- Fomentar hacia un nuevo humanismo para una sociedad más inclusiva.

Partiendo de qué y el cómo genera, es pertinente estructurar a continuación, a través de qué se desarrollan.

iii) ¿A través de qué elementos se puede desenvolver una integración social y una interculturalidad?

Por medio del análisis teórico y el análisis del campo empírico del proyecto de investigación, se encontró que las estrategias, metodologías y dinámicas que ayudaron a generar una integración social e interculturalidad en los participantes, fueron: la creación de videos, entrevistas con la comunidad, noticias, reportajes, cartografías, dinámicas de grupo, animaciones digitales, debates y revistas (estas actividades y dinámicas se describen a detalle

en el Subcapítulo 8.5.1.).

Por medio del estudio de la implementación de estas dinámicas de trabajo, las actividades implementadas fueron encuadradas en tres grupos metodológicos (expresión, comunicación y diálogo) en relación a sus características y componentes:

- Expresión: actividades de cartografías, dinámicas de grupo y animaciones digitales.
- Comunicación: creación de videos, noticias y revistas.
- Diálogo: realización de entrevistas con la comunidad, debates y reportajes.

A continuación se explica a detalle las características que componen los grupos metodológicos y la importancia en su implementación para generar una integración social y una interculturalidad.

- A través de la expresión.

Las actividades que estuvieron enmarcadas dentro del grupo de expresión fueron: la creación de cartografías del espacio colectivo a partir de la expresión grupal de la memoria colectiva de la comunidad; de las dinámicas de grupo, los cuales consistieron en la expresión verbal, plática, lúdica y creativa para generar integración grupal y un aprendizaje a partir de la expresión y experimentación de dinámicas alternativas; y las animaciones digitales en las cuales se desarrolla la expresión de una idea o concepto de una forma grupal, creativa y digital.

La expresión es saber conocerse, tener el conocimiento de uno mismo, saber expresar sentimientos, ideas, opiniones individuales y colectivas. El autoconocimiento, autoexpresión y expresión colectiva, son elementos que deben ser desarrollados en los jóvenes, estas son primordiales para poder ser capaces de crear comunicación a una o más personas de manera ecuaníme.

A través de actividades y dinámicas que promuevan y estimulen el uso de diversas formas de expresión y otros medios de lenguaje, corporal, artística, gráfica, comunicativa y/o

mediática, conlleva a que de una forma creativa, se exploren de nuevos lenguajes y nuevas formas de comunicación.

- A través de la comunicación.

Las actividades que estuvieron enmarcadas en el grupo de la comunicación fueron: la creación de videos, en los cuales se estudió y analizó los diferentes tipos de comunicación y mensajes que pueden ser transmitidos de manera audiovisual, así como también fue generado una interacción positiva y de respeto entre los jóvenes creadores de los videos; la realización de noticias en las cuales se generó un pensamiento crítico en la transmisión de mensajes e ideas de aquello que fue recopilado en actividades de entrevistas; y la realización de revistas, en las cuales se generó un trabajo en equipo, con una comunicación efectiva y positiva entre todos los integrantes participantes en su realización.

La comunicación es una o varias formas de interacción y de transmisión de mensajes de manera efectiva, en la cual se genera y se trabaja principalmente una empatía y asertividad entre los participantes. La comunicación es también un relato de la experiencia, el hacer comunicación es crear, entender y asimilar por lo que se está viviendo.

El usar la comunicación como estrategia en dinámicas para la interacción de las personas es fundamental. Es necesario desarrollar competencias para crear comunicación efectiva y positiva. El saber transmitir un mensaje con los otros, el saber escuchar, observar y dar espacio para que las personas den sus opiniones, son base importante para crear una convivencia de respeto.

- A través del diálogo.

Las actividades enmarcadas en el grupo de dialogo fueron: la realización de entrevistas con la comunidad a partir del diálogo e interacción de los jóvenes con los miembros de la localidad; de sesiones de debates, en los cuales se generó un intercambio de opiniones y entendimiento individual y colectivo para dialogar temas o problemáticas con un

pensamiento crítico, reflexivo, con respeto y equidad; y la realización de reportajes, en los cuales se produjo una interacción y trabajo grupal entre los integrantes, para entender y respetar las diferentes formas de pensamiento entre los participantes y las personas o entorno en el que se realiza el reportaje.

El diálogo es una forma de comunicación entre dos o más personas, es respetar las opiniones del otro y poder tener una comunicación e interacción a pesar de las diferencias. El diálogo es un promotor para prevenir conflictos, intolerancia y violencia. Conlleva a su vez a un pluralismo, en el cual varios grupos sociales pueden vivir en una vida democrática a partir de una participación, aceptación y reconocimiento de las diferentes formas de pensamientos existentes.

Es así que es necesario generar espacios o momentos de retroalimentación, de intercambio de saberes, de diálogo, debate, de experiencias y de opiniones. Es indispensable crear espacios dedicados al intercambio de opiniones, de experiencias, y debates en el cual todos los participantes puedan escuchar sus inquietudes, sus necesidades, sus preocupaciones, así como también sus descubrimientos tanto individuales como colectivos generando una participación activa.

Por lo que a partir de entender: ¿Qué es lo que se desarrolla en una integración social y una interculturalidad? ¿Cómo? y ¿A través de qué? el Resultado 1 desarrolló a manera de resumen la importancia del uso de estrategias y metodologías de trabajo de expresión, comunicación y diálogo, que junto con el uso de la tecnología pueden generar integración social e interculturalidad.

Estas estrategias tuvieron a su vez como factor importante, el trabajo de las actividades con los temas de interés, preocupaciones y problemáticas que los jóvenes tenían, y por lo tanto eran un reflejo de lo que vivían en su comunidad. Las preocupaciones y temas de interés escogidos libremente por los jóvenes fueron: la discriminación, la pobreza, el

racismo, el desempleo, la protección sexual, la violencia doméstica, la homosexualidad, bullying por ser extranjeros y la diversidad cultural.

El uso de la tecnología representa hoy en día una herramienta habitual en gran parte del mundo. Usar los medios de comunicación e información como herramientas para generar una participación ciudadana, crítica y participativa dentro de las problemáticas o intereses de la comunidad, son reflejo para crear una ciudadanía y también una ciudadanía digital.

Incentivar a los jóvenes a ser participantes activos de su entorno y usar la tecnología como un medio de expresión, de comunicación y diálogo, genera una integración con los miembros de su localidad.

Estas competencias que engloban a lo social y al contexto, ayudan a crear diálogos y así generar integración social e interculturalidad a pesar de las diferencias sociales, culturales, religiosas o ideológicas de un determinado entorno.

Cada uno de estos elementos es clave para un desarrollo humano, para hacer visible y abogar por una igualdad de derechos, para hacer valer el derecho de expresión, al derecho de la comunicación, y al derecho del diálogo.

8.4. Resultado 2

A partir de la pregunta de investigación ¿Cómo es desarrollado el aprendizaje de los jóvenes, a través de actividades de alfabetización mediática e informacional, de integración social y de diálogo intercultural? se estructura a continuación un análisis de los elementos de adquisición de los aprendizajes generados con los jóvenes en la realización de las actividades.

En el Resultado 2 se identificó que a través de la implementación de actividades enfocadas hacia una alfabetización mediática e informacional, una integración social y un diálogo intercultural, pueden ser desarrollados aprendizajes individuales y compartidos.

Para responder, analizar y reflexionar en relación a la pregunta de investigación anterior, el Resultado 2 está estructurado con base en la teoría de la actividad y en las cuatro

preguntas de la teoría del aprendizaje expansivo de Yrjö Engeström, los cuales fueron usados como framework conceptual y de análisis para el proyecto de investigación. Por lo que las preguntas a continuación, son una guía de análisis para estudiar los aprendizajes producidos: (1) ¿Quiénes son los sujetos de aprendizaje, cómo se definen y ubican? (2) ¿Por qué aprenden, que los hace realizar el esfuerzo? (3) ¿Qué es lo que aprenden, cuáles son los contenidos y resultados de aprendizaje? (4) ¿Cómo aprenden? ¿Cuáles son las acciones clave o procesos de aprendizaje?

Al ser un proyecto en el cual se integra a todos los elementos partícipes de las etapas del proyecto, fue necesario analizar los aprendizajes generados en los sistemas de actividad humana de ambas etapas del proyecto y durante la realización de las actividades. En base a lo anterior, fue necesario también unir las dos primeras preguntas para explicar de una manera integradora:

(1) ¿Quiénes son los sujetos de aprendizaje, cómo se definen y ubican? y (2) ¿Por qué aprenden, que los hace realizar el esfuerzo?

Para responder las preguntas anteriores y como se menciona en el párrafo anterior, a partir del estudio de las comunidades donde se implementaron las actividades, y el análisis de del aprendizaje y los componentes estructurales de cada sistema de actividad humana, se estudiaron a sus individuos, sus reglas, las divisiones de trabajo, la mediación o herramientas empleadas, el objeto/motivo de la acción, el sentido y las transformaciones generadas (Engeström, Y., 2009, pp. 55).

Se encontró como resultado una relación directa entre la Etapa 1 y la Etapa 2 del campo empírico del proyecto. Se identificó que las actividades de alfabetización mediática e informacional, de integración social y de diálogo intercultural (Figura 27) pueden aplicarse en varios lugares y contextos, ya que independientemente que ambas etapas del proyecto

fueron realizadas con personas, en lugares y en países diferentes, hay constantes en ambos resultados en relación a los sistemas de actividad humana y aprendizajes producidos.

De tal manera en respuesta a la pregunta (1) y (2) y en relación con las interrelaciones de los sistemas de actividad humana de ambas etapas del proyecto ¿El aprendizaje fue generado con y a partir de?:

- las transformaciones (aprendizajes) generadas del resultado de la interacción de los participantes directos con los mediadores (sujetos);
- la organización autónoma y división de tareas (divisiones de trabajo) por parte de los integrantes y con la interacción en relación al contexto (reglas) donde fueron realizadas las actividades;
- las experiencias, vivencias, y conocimientos adquiridos (socialización y cooperación) de los participantes y mediadores (sujetos) por medio de las interrelaciones con todos los elementos e integrantes de la localidad (comunidad);
- las estrategias y metodologías de comunicación, diálogo y expresión (dinámicas, técnicas y herramientas) empleadas en el proyecto;
- los objetivos, sentidos o significados (objeto/motivo) por los cuales fueron generadas las acciones, tanto de forma individual como colectiva.

Todos los participantes, jóvenes y mediadores (sujetos) tuvieron una libertad y autonomía en la toma de decisiones en relación a la división de trabajo para cada uno de los integrantes. El objetivo/motivo o sentido varió de acuerdo a los participantes, pero permaneció la constante de la motivación dentro del sentido, ya que la motivación fue el elemento que los hizo realizar las acciones a pesar de que eran totalmente libres y sin obligación.

Por lo que los motivos y sentidos que se generaron fueron componentes base para generar una transformación en los participantes, lo que resultó en un aprendizaje integral a

partir de las reglas e interacciones con los integrantes de la comunidad y a su vez con el contexto y problemáticas del entorno.

(3) ¿Qué es lo que aprenden, cuáles son los contenidos y resultados de aprendizaje?

A partir de la recolección y análisis de las fuentes de datos (comentarios, reflexiones, observaciones de los participantes y mediadores), estos fueron estructurados en siete grupos de aprendizaje.

A continuación se muestra de una forma general los grupos de aprendizaje generados tanto por los jóvenes como por los mediadores en ambas etapas del proyecto. En este apartado del Resultado 2, no se muestran a detalle los aprendizajes producidos, ya el principal objetivo es analizar los factores y el conjunto por el cual son generados los mismos aprendizajes. Es así que para más detalles de los aprendizajes adquiridos por los mediadores y jóvenes de ambas etapas del proyecto, estos pueden observarse en los análisis de los aprendizajes de la Tabla 33 a la Tabla 39 de la tesis.

Por lo que la estructura de los siete grupos de aprendizajes hacen referencia a:

- El uso, evaluación, análisis y creación con la tecnología y los medios de comunicación e información.
- El desarrollo de temas de interés y problemáticas del entorno.
- A la conciencia social y cultural a partir del trabajo con la comunidad.
- A la integración social a partir del trabajo en equipo.
- A la motivación.
- A los debates, comunicación y respeto de opiniones.
- A la importancia de las actividades del proyecto, otras formas de aprendizaje y el vínculo de la escuela con la comunidad.

Con el conjunto de actividades resultante, se plantean y enlistan a continuación los elementos que fueron necesarios para generar estos aprendizajes.

(4) ¿Cómo aprenden? ¿Cuáles son las acciones clave o procesos de aprendizaje?

¿Cómo fueron desarrollados los aprendizajes?

- a través del trabajo e interacción de los participantes, mediadores y la comunidad.
Participación activa, trabajo colaborativo y en equipo;
- a través de la libertad de trabajo con temas de interés, preocupaciones o problemáticas del contexto donde se realizan las actividades;
- con la tecnología básica que se tenga en el lugar, como herramientas de creación;
- a través de la motivación, autonomía, curiosidad, la exploración, la experimentación, creación y descubrimiento de nuevas posibilidades. Por medio de la observación, del pensar, analizar, reflexionar y cuestionar.
- a través de la creación de espacios de diálogo, comunicación, expresión e intercambio de opiniones;
- a través del uso de la interdisciplina y el aprendizaje como un proceso compartido con dinámicas de grupo, lúdicas, de juego y creatividad.

Los elementos resultantes muestran que principalmente el trabajo con la comunidad junto con los intereses y problemáticas del contexto, fueron elementos importantes para el desarrollo de los aprendizajes, a partir de las actividades de alfabetización mediática e informacional, integración social y diálogo intercultural.

Un aspecto importante a mencionar dentro del estudio del aprendizaje, desde un entorno a una dimensión política, fue que durante todo el proceso de creación e implementación de las actividades, los participantes generaron una mayor capacidad de intervención, participación y transformación a partir de los aprendizajes generados. La participación generada fue realizada con motivaciones siempre enfocados a un entendimiento social, los cuales reforzaron su entendimiento como individuos, como ciudadanos y con conciencia de la importancia de los actores y su comunidad. Siempre con la metodología en

la cual los jóvenes sean actores sociales creadores y concientes de su propio proceso de aprendizaje.

8.5. Resultado 3

A partir del conjunto de análisis realizados y mostrados en la sección anterior, del análisis de cada actividad además del uso del diario de investigación y los relatorios realizados por los mediadores, así como también el análisis de todos los recursos empleados en el análisis de datos de las dos etapas junto con las categorías de análisis, fueron delimitados los cuatro resultados del proyecto.

El Resultado 3 es la creación de una propuesta para desarrollar una alfabetización mediática e informacional, una integración social y una interculturalidad con jóvenes en ambientes vulnerables, misma que puede ser implementada en ambientes educativos no formales.

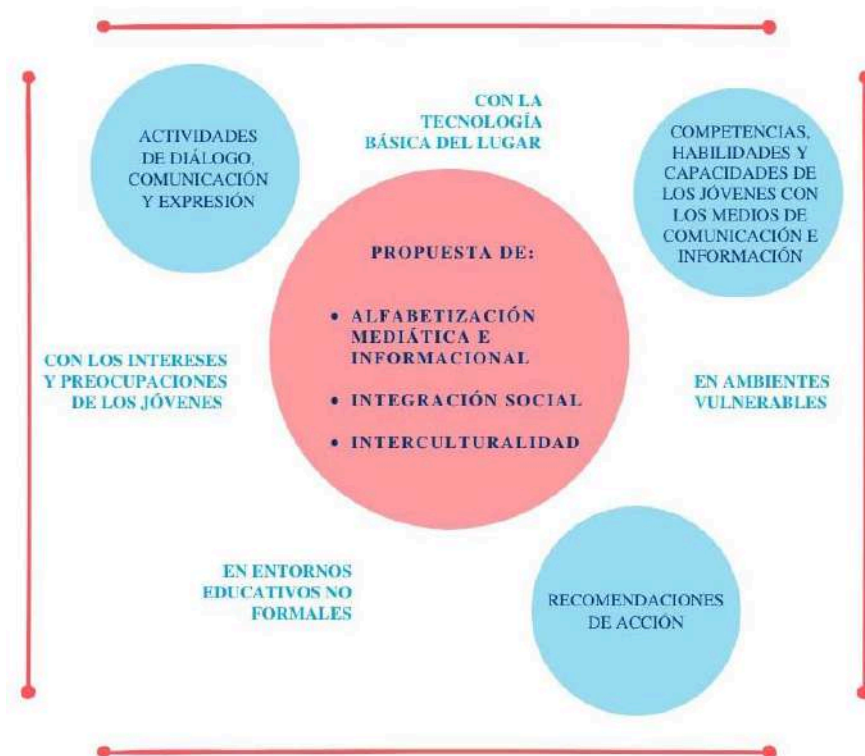


Figura 26. Esquema del Resultado 3, Etapa 3.

Esta propuesta está compuesta por tres elementos como se muestra en el esquema del Resultado 3 (Figura 26): por un conjunto de actividades de diálogo, comunicación y expresión; por las competencias, habilidades y capacidades de los jóvenes con los medios de comunicación e información; y de recomendaciones de acción. Todos los elementos pueden ser aplicados con la tecnología básica del lugar, con los intereses y preocupaciones que tienen los jóvenes o las personas de su entorno, en ambientes vulnerables y en entornos educativos no formales.

8.5.1. Actividades de comunicación, expresión y diálogo.

A continuación se muestran las diez actividades de comunicación, expresión y diálogo, las cuales pueden ser empleadas con la tecnología básica del lugar con las que se cuenten en el lugar o contexto donde se van a realizar las actividades. Estas actividades se pueden realizar con teléfonos móviles, tablets o cámaras.

De igual manera estas dinámicas deben ser trabajadas con los intereses, temas y problemáticas sobre los cuales los jóvenes quieran tratar, ya sea en relación a su contexto o inquietudes o motivaciones que tengan.



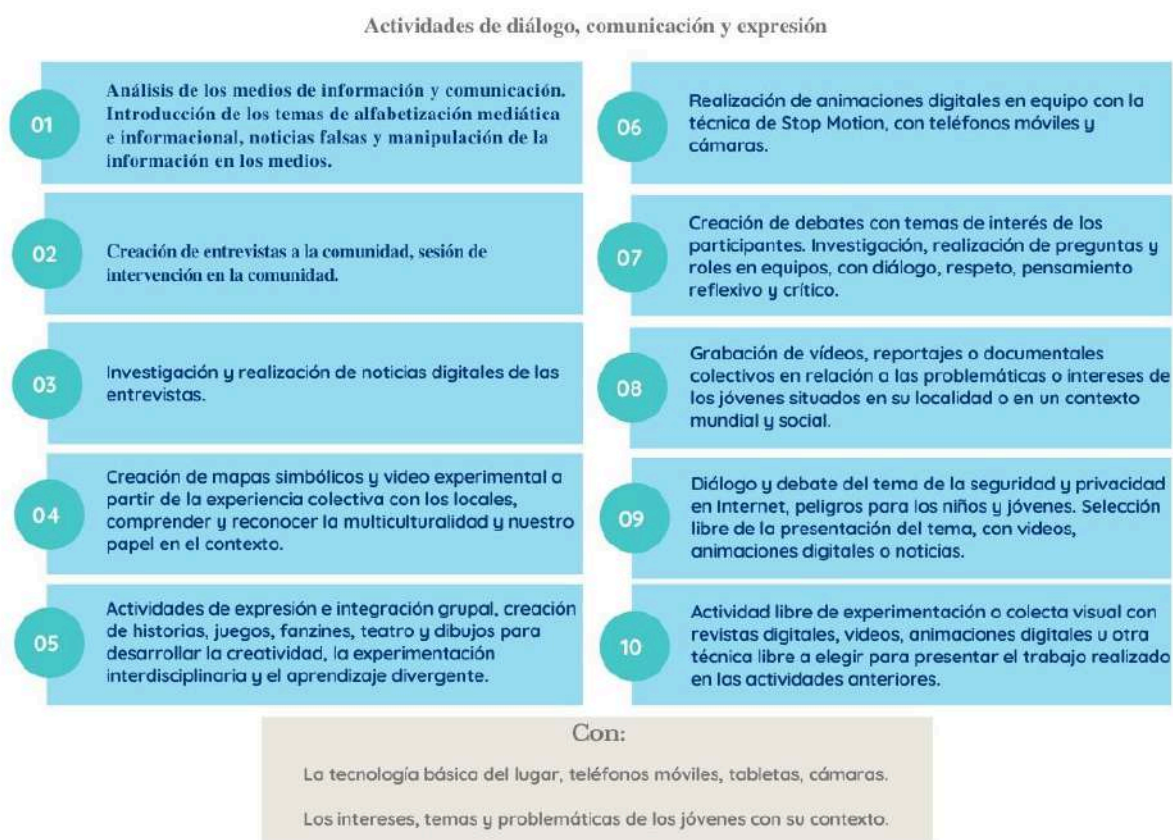


Figura 27. Actividades de diálogo, comunicación y expresión.

A continuación se explica cada actividad, con una descripción general, la temática y preguntas usadas y su justificación.

Tabla 40

Actividad 1

Actividad	1
Nombre	Alfabetización mediática e informacional, noticias falsas y manipulación de la información en los medios.
Descripción general	<p>Esta actividad se enfoca en introducir los temas de alfabetización mediática e informacional, noticias falsas y manipulación de la información en los medios.</p> <p>A través de la explicación del significado de estos temas, se dialoga en grupo sobre los mismos y la relación de los participantes con su experiencia en estos temas.</p> <p>Durante las actividades se pide a los participantes que hagan una investigación en Internet con sus teléfonos celulares, con una duración de diez a quince minutos aproximadamente sobre estos temas, para así mostrarlos en grupo y discutirlos.</p> <p>A partir de la investigación, en grupo se genera un análisis de lo que encontraron sobre los temas de los medios de información y comunicación, sobre su veracidad al momento de transmisión de información o noticias, y en relación a los diferentes tipos de manipulación de medios que existen.</p> <p>La actividad concluye con propuestas en grupo de soluciones a estas problemáticas y posibles acciones para llevar esta información a más jóvenes.</p> <p>La intención es reflexionar colectivamente las experiencias de cada participante con sus experiencias, y así generar en grupo un aprendizaje colectivo a partir de la reflexión de estos temas y las posibles acciones o prevenciones que se pueden realizar.</p>
Temas y preguntas a desarrollar	<p>-¿Qué es la alfabetización mediática e informacional?</p> <p>-¿Qué son las fake news?</p> <p>-¿Qué es la manipulación de la información en los medios?</p> <p>-Distintas maneras de transmitir información</p> <p>¿Cómo se transmiten los mensajes mediáticos?</p> <p>¿Cuáles son los medios que nos brindan información? (bibliotecas, archivos, internet, tv, radio, etc.)</p> <p>-Uso de los medios de información y comunicación</p> <p>¿Cómo recolectamos información? ¿de dónde?</p> <p>¿Qué criterios usamos para seleccionar la información?</p> <p>-Engaño, manipulación de los medios</p> <p>¿Cómo trabajan los medios de comunicación, los periódicos, las noticias, las redes sociales? ¿Realmente ellos muestran la realidad tal cual es?</p> <p>¿Cómo podemos evaluar lo que estamos leyendo o viendo?</p> <p>-Medios de comunicación, digitales y plásticos que emiten estos mensajes</p> <p>-Manejo de la información por diversos medios de comunicación</p> <p>-La influencia de las redes sociales</p> <p>-La información de los medios masivos de información</p> <p>-El lenguaje que ocupan los medios</p> <p>-Acceso a la información</p> <p>-Los estereotipos y las audiencias</p>
Justificación	<p>Esta actividad es el punto de partida del conjunto de actividades presentadas a continuación, ya que a partir de entender que es la alfabetización mediática e informacional se desarrolla cada actividad con el objetivo de entender, analizar y crear con la tecnología, siendo críticos y reflexivos.</p> <p>A partir de vincular estos temas con la vida cotidiana de cada persona, aquí surge el marco teórico y práctico para aprender desde la práctica con la tecnología, en colectivo y de manera creativa.</p>

Tabla 41

Actividad 2

Actividad	2
Nombre	Entrevistas en la comunidad
Descripción general	<p>Esta actividad consiste en la realización de entrevistas a las personas de la comunidad o de la localidad donde habitan los participantes.</p> <p>Como etapa inicial de la actividad, se realiza en equipo un mapa de la ruta que los integrantes irán a realizar y de las personas que van a entrevistar. Con este mapa, se busca generar un diálogo en las relaciones y percepciones que tienen los participantes con su localidad y los integrantes del mismo.</p> <p>Posterior de conocer la visión global del espacio en donde viven por medio de lo discutido, se procede a identificar los temas de interés, problemáticas o preocupaciones que tienen los participantes. En relación a estos temas se decide en grupo cuáles serán las preguntas a realizar a los integrantes de la comunidad. De igual manera se deciden los roles de cada participante en las sesiones de entrevistas (mediación en las entrevistas, grabación, producción y edición).</p> <p>Al tener la guía de preguntas de las entrevistas, se procede a salir a la localidad para hacer las entrevistas con la tecnología disponible, como: cámaras fotográficas, teléfonos celulares, tablets o cualquier herramienta digital con que los participantes cuenten.</p>
Temas y preguntas a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> -Las entrevistas y videos como medios de comunicación -El manejo de la información por medio de la comunidad -Libertad de expresión e información -Medios comunitarios, como televisoras y radios comunitarios -Manejo técnico de la herramienta digital
Justificación	En esta actividad se desarrollan las competencias comunicativas, sociales y digitales para poder desarrollar una entrevista. Se genera una conciencia social del contexto, con respeto a las diferencias a partir del diálogo.

Tabla 42

Actividad 3

Actividad	3
Nombre	Creando noticias
Descripción general	<p>A partir de la sesión de realización de entrevistas, esta actividad consiste en la realización de noticias con las entrevistas antes producidas. Por lo que con el material recolectado en formato video, se produce en equipo un análisis de lo producido anteriormente.</p> <p>A partir de la selección de los elementos más importantes de las entrevistas, se procede a redactar las noticias, por lo que se enseña a los participantes cuáles son los elementos que la integran. Posterior de la redacción de la misma, se utiliza un formato digital previamente seleccionado para realizarlas en computador o tablet.</p> <p>Estos formatos de noticias pueden ser descargables en Internet y pueden ser usados en Word o cualquier otra aplicación. Es importante que estos formatos puedan ser modificables y de fácil adaptación para que los participantes tengan libertad en la forma visual de presentación de la información. Ya que aprenderán a editar fotografías para integrarlas a diferentes formatos junto con las noticias.</p> <p>Posterior a la edición final de las noticias, son mostradas en grupo para el relato de su experiencia como grupo tanto en la realización de las entrevistas como en la concretización de las noticias.</p>
Temas y preguntas a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> -¿Qué son las noticias? -¿Cómo funcionan los periódicos? -¿Cómo se puede transmitir un mensaje? -¿Qué tipo de mensaje se quiere comunicar? -¿Cuál es el público? -¿Qué tipo de lenguaje se va a usar? -¿Cómo comunicar estos mensajes en localidades sin acceso a la información ni a las redes sociales? -¿Qué es el acceso y la libertad a la información? -La información de los medios masivos de información ¿Cuál es la influencia de las redes sociales con las noticias? ¿Qué criterios usamos para seleccionar la información?
Justificación	Aquí los participantes aprenden de manera práctica, todo el proceso de realización de una noticia a partir de una entrevista real en la comunidad de los participantes. Aprenden desde la actividad de realización de entrevistas como trabajo de campo colectivo, aprenden a seleccionar la información, redactar y saber estructurar una noticia. Esta actividad ayuda a desarrollar una alfabetización mediática e informacional, ya que se investiga, se reflexiona y se crea a partir de aquello que se rodea.

Tabla 43

Actividad 4

Actividad	4
Nombre	Mapeo de nuestro entorno
Descripción general	<p>Esta actividad consiste en la creación de mapas simbólicos y videos experimentales a partir de la experiencia colectiva con el lugar donde se vive.</p> <p>Como parte inicial, se realizará un mapa en equipo del lugar donde los participantes viven. Aquí se plantea realizar un mapa simbólico de experiencias reales del lugar. Por lo que a partir de la discusión en grupo se seleccionan los lugares más simbólicos del lugar, así como también de las personas representativas del mismo.</p> <p>El camino que harán posteriormente será la ruta realizada y seleccionada previamente en el mapa. La ruta que realizarán será para registrar por medio de video o fotografías las trayectorias del camino.</p> <p>Esta actividad será registrada por medio de teléfonos móviles, cámaras o la tecnología disponible del lugar. Será una actividad de experimentación digital, en el cual los participantes tendrán una libertad de creación, en la cual por medio de la creativa plasmarán por medio de videos, una visión alternativa del espacio simbólico discutido previamente en grupo.</p> <p>La salida será realizada en grupo pero las grabaciones serán individuales. Posterior a la salida, cada participante tendrá tiempo libre en la sesión o posterior a ella para la edición del video.</p> <p>La edición podrá ser hecha con cualquier aplicación disponible en línea y gratuita en red, o por medio de las aplicaciones disponibles en los aparatos tecnológicos usados.</p> <p>Como parte de finalización, se hará una muestra de los videos en grupo y el proceso que realizaron para su edición.</p>
Temas y preguntas a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> -Alternativas y formas de representación del espacio y entorno -Otra manera de conocer el espacio por medio del transitar -El transitar como medio de conocimiento -Lugares de memoria -Los diferentes tipos de mapas que hay, sus representaciones y funciones -Análisis del mapa digital -Formas de representaciones espaciales plásticas y digitales
Justificación	<p>Esta actividad tuvo dos objetivos principales, como primer objetivo fue crear una conciencia social del contexto donde viven los participantes, para producir en grupo la forma de ver su entorno de una manera personal y colectiva, y así identificar las identidades y su relación con el mismo.</p> <p>Cómo segundo objetivo, fue tener un acercamiento a la realización, grabación y edición de videos experimentales. Independientemente del conocimiento previo de cada participante con la tecnología, el objetivo aquí fue mostrar de forma creativa con la tecnología el espacio y el contexto donde los participantes viven.</p>

Tabla 44

Actividad 5

Actividad	5
Nombre	Dinámicas de grupo, actividades de expresión, experimentación y creatividad
Descripción general	<p>Las dinámicas de grupo, son un conjunto de actividades que pueden ser realizadas e intercaladas entre cualquiera de las diez actividades propuestas, y pueden emplearse cuando el grupo necesite un tipo de interacción más dinámica.</p> <p>Las diversas actividades que pueden realizarse son:</p> <p>Act.1-Dibujo con modelo y contorno. Con papel y marcadores, se harán sesiones de dibujo de modelos. Aquí los modelos serán turnados por los participantes, en la cual con una duración de cinco minutos, tres minutos y un minuto, se dibujarán los diferentes movimientos de los mismos. El dibujo será un medio para la observación, en el cual no se busca una mimetización de las imágenes, se procura una integración colectiva con dinámicas lúdicas.</p> <p>Act.2-Dibujo de siluetas en grupo. Con la utilización de un papel de tamaño mayor, se colocará en el piso para realizar un dibujo del conjunto de siluetas de todos los participantes. Todas las posiciones tendrán que ser diferentes para tener como resultado final un dibujo colectivo.</p> <p>Act. 3-Dibujo de línea continua sin ver. En parejas, se realizará con línea continua (sin despegar el marcador de la hoja) el rostro de uno de los participantes. Al dibujar el rostro con línea continua, el participante que dibuja, no podrá ver el papel, solo podrá ver el rostro del modelo. La actividad del dibujo por persona tendrá una duración de un minuto. A la finalización, en equipos crearán historias con cada uno de los dibujos, por medio de la invención de personajes e historias.</p> <p>Act. 4- Realización del camino en papel en parejas. A partir de cerrar los ojos, y por medio de llevar un cuaderno y marcador en las manos, un integrante de la pareja guiará al otro para realizar un camino corto en el exterior. Caminarán juntos y el participante que no podrá ver, dibujará aquel camino que realizarán por medio de líneas simples. Aquí se pretende estimular los sentidos y la abstracción de la percepción del espacio.</p> <p>Act.5- Casa del tesoro. Por medio de la creación e invención de un juego por medio de pistas, los participantes tendrán la libertad de inventar a su manera este juego. Se crearán dos grupos, los cuales esconderán en el espacio varias pistas que el equipo contrario irá a descubrir.</p>
Temas y preguntas a desarrollar	<p>-El dibujo como herramienta de observación, creación, integración y diálogo</p> <p>-El juego como estrategia de aprendizaje e integración grupal</p> <p>-La expresión como medio creativo</p>
Justificación	<p>A partir de este tipo de dinámicas grupales, de la utilización del dibujo, del juego, de la creación de historias y su personificación, se busca estimular el aprendizaje a partir del juego. De igual manera se busca crear una integración grupal, una forma alternativa de expresión, desarrollar la creatividad, la experimentación interdisciplinaria y el aprendizaje divergente. El dibujo funciona en estas actividades como una herramienta y no como un fin, por lo que no hay una preocupación mimética de las representaciones hechas por los participantes.</p>

Tabla 45

Actividad 6

Actividad	6
Nombre	Creación de animaciones digitales
Descripción general	<p>Esta actividad consiste en la realización de animaciones digitales en equipo con la técnica de Stop Motion, con teléfonos móviles y cámaras.</p> <p>A partir de la investigación previa por medio de los teléfonos celulares de lo que es Stop Motion, los participantes harán una investigación rápida de ejemplos de la técnica.</p> <p>Esta actividad consiste en la realización de animaciones digitales con la técnica de Stop Motion, la cual consiste en la toma en secuencia de fotografías para posteriormente editarlas en un computador o en alguna aplicación especial.</p> <p>Como primer paso en grupos de tres a cinco personas se organizarán en equipos para generar una idea y un tema a desarrollar en la animación. Seleccionarán los materiales necesarios para su producción como dibujos, maquetas, esculturas, o el escenario real del entorno.</p> <p>Para su edición, se podrá hacer uso de aplicaciones online gratuitas o descargables en los computadores.</p> <p>Crearán a su vez una división de tareas para la producción, toma de fotografías y edición. Finalizando con la muestra grupal de las mismas.</p>
Temas y preguntas a desarrollar	<p>-Arte y tecnología como medio de comunicación</p> <p>¿Qué es una animación?</p> <p>¿La animación como un medio de expresión?</p> <p>¿Son las animaciones transmisoras de mensajes?</p> <p>¿Cuál idea quieren transmitir?</p>
Justificación	En esta actividad se desarrolla la creatividad con el uso de las tecnologías. Se crea un trabajo en equipo y división de trabajo de manera autónoma, en la cual a partir de un interés en común se trabaja un tema como un medio de expresión y comunicación creativo.

Tabla 46

Actividad 7

Actividad	7
Nombre	Debates y diálogo con temas de interés
Descripción general	<p>La actividad de debates y diálogo consta del trabajo con temas de interés, preocupaciones o problemáticas de los participantes con su localidad. Por lo que a partir de la investigación, realización de preguntas y roles en equipos, se generan grupos y equipos de debate para la discusión de los temas seleccionados.</p> <p>Como primer paso se realizan dos equipos de tres a cinco personas con un participante para moderar las sesiones de debate.</p> <p>Por lo que a partir de varias sesiones de preguntas e intervenciones, se desarrolla un diálogo con respeto, pero también con una pensamiento reflexivo y crítico.</p>
Temas y preguntas a desarrollar	<p>-¿Cómo se desarrolla un debate?</p> <p>-¿Qué elementos y partes lo componen?</p> <p>-¿Cómo generar argumentos, y mediar una discusión para posteriormente llegar a una conclusión ecuanime entre los participantes del debate?</p>
Justificación	En esta actividad se desarrolla un pensamiento crítico y reflexivo para generar argumentos. Se aprende a desarrollar una comunicación ecuanime, a saber escuchar y a respetar las diferencias ideológicas o de pensamientos para generar un diálogo intercultural.

Tabla 47

Actividad 8

Actividad	8
Nombre	Videos, reportajes y documentales en grupo
Descripción general	<p>A partir de la muestra de lo que son los diferentes tipos de videos que hay, se da la libertad en equipo de escoger un tipo de vídeo para realizar la actividad.</p> <p>De tal manera que se escoge entre la realización de reportajes, documentales, o vídeos alternativos. Por lo que en equipo de tres a cinco personas se selecciona el tema en relación a las problemáticas o intereses de los jóvenes situados en su localidad, o en un contexto mundial y o social, mismos que pueden provenir de la actividad anterior de debate.</p> <p>Se hará una clase muestra dónde se enseñará el uso básico para hacer diversos tipos y técnicas de grabación, ya sea con teléfonos celulares, cámaras o tablets.</p> <p>Se les enseña también a usar diversas aplicaciones en línea para la edición de vídeos, o la descarga de programas gratuitos.</p> <p>Posterior a su realización, serán mostrados los videos en equipo y discutidos los procesos de realización de los mismos.</p>
Temas y preguntas a desarrollar	<p>-¿Qué es un reportaje? ¿Para qué se usa y cuáles son las técnicas para su realización?</p> <p>-¿Qué son los documentales? ¿Para qué se usa y cuáles son las técnicas para su realización?</p> <p>-¿Qué es un video experimental? ¿Para qué se usa y cuáles son las técnicas para su realización?</p> <p>-Técnicas de grabación, producción y edición de videos.</p>
Justificación	<p>En esta actividad se desarrollan capacidades de uso, entendimiento y creación de material digital con el uso de tecnología básica como herramienta de creación y aprendizaje.</p> <p>Se creará también trabajo en equipo, resolución de problemas y creatividad de forma colectiva.</p>

Tabla 48

Actividad 9

Actividad	9
Nombre	Seguridad, privacidad y cuidados en Internet
Descripción general	<p>Esta actividad se caracteriza en el diálogo y debate del tema de la seguridad y privacidad en Internet, peligros para los niños y jóvenes.</p> <p>A partir de la investigación del significado de estos temas y del relato de sus experiencias, se procedió en equipo a dialogar posibles soluciones respecto a estas problemáticas actuales.</p> <p>Al concretar las conclusiones en grupo, se decidió la manera en la cual, podrían transmitir estas conclusiones de manera efectiva y atractiva hacia los niños o jóvenes.</p> <p>Por lo que en equipos, seleccionaron el medio, ya sea con la realización de noticias, de videos, audios, animaciones digitales o alguna propuesta que integre la tecnología y los temas antes descritos.</p> <p>Cómo parte final, se mostrarán los trabajos realizados de cada equipo y sus reflexiones en relación a los mismos.</p>
Temas y preguntas a desarrollar	<p>-Seguridad, privacidad y cuidados en Internet</p> <p>¿Cuáles son los peligros de Internet?</p> <p>¿Qué tipo de seguridad es necesario tener?</p> <p>¿Qué es la privacidad?</p> <p>¿En las redes sociales se tiene privacidad?</p> <p>-¿Qué son los bots y cómo funcionan en la realización de cuentas falsas?</p> <p>-¿Qué es la inteligencia artificial y cómo funciona la creación automática de información?</p> <p>-Creatividad de representación de un tema</p> <p>¿Cuál es el tipo de público a quien va dirigido?</p>
Justificación	El desarrollo de estos tipos de temas son necesarios para tener conciencia de los problemas o peligros que se encuentran en Internet. Discutir sus experiencias y crear de manera creativa y digital, se desarrolla una alfabetización mediática e informacional, ya que se investiga, se reflexiona y se crea con la tecnología.

Tabla 49

Actividad 10

Actividad	10
Nombre	Experimentación y creación libre
Descripción general	<p>Actividad libre de experimentación: con revistas digitales o fanzines (publicaciones alternativas y artísticas), videos, animaciones digitales u otra técnica libre a elegir para presentar el trabajo realizado en las actividades anteriores.</p> <p>Aquí será realizado en equipos una recopilación a manera de resumen creativo de lo desarrollado en las actividades anteriores.</p> <p>Por lo que pondrán en práctica aquellos que aprendieron en todas las dinámicas.</p>
Temas y preguntas a desarrollar	Reflexión de las actividades realizadas a partir de la creación digital y creativa.
Justificación	<p>Esta actividad es necesaria para crear una reflexión del conjunto de actividades aplicadas.</p> <p>Es importante dar la libertad de creación y experimentación para que los participantes puedan resumir visualmente todos los procesos realizados en las dinámicas grupales.</p>

8.5.2. Competencias, habilidades y capacidades.

Se delimitaron diez competencias, habilidades y capacidades para desarrollar no solamente una alfabetización mediática e informacional, sino también una integración social y una interculturalidad.

En relación al uso de la terminología de competencias, habilidades y capacidades, se hace referencia a Jesús Lau, quien refiere “when we say ‘development of information skills’, we are actually referring only to a part of the elements comprising the competencies - knowledge and attitudes must also be added” (2013, pp. 67).

Es así que en el proyecto se trabaja principalmente con las competencias que engloban a las habilidades y las capacidades como lo menciona Jesús Lau. Se trabaja a su vez con los conocimientos y las actitudes desarrolladas, las cuales se muestran en el apartado de resultados como lo son las recomendaciones de acción y las actividades a desarrollar.

Actualmente existen 10 competencias de alfabetización mediática e informacional delimitadas por especialistas de la UNESCO, las cuales se explican a detalle en el Subcapítulo 2.3. “Competencias de alfabetización mediática e informacional y currículum para profesores” y de igual manera se han desarrollado competencias para la interculturalidad.

Por lo que a partir de las competencias ya existentes se hizo un estudio de la literatura en el tema, se hizo el análisis de cada recurso de análisis de datos y de cada categoría de análisis de las dos etapas del proyecto (ver Tabla 31 y Tabla 32). Así a partir de estos análisis fueron estructuradas las competencias, habilidades y capacidades que los jóvenes pueden desarrollar con esta propuesta de actividades y el trabajo con los medios de comunicación e información a continuación mostrada en la Figura 28.

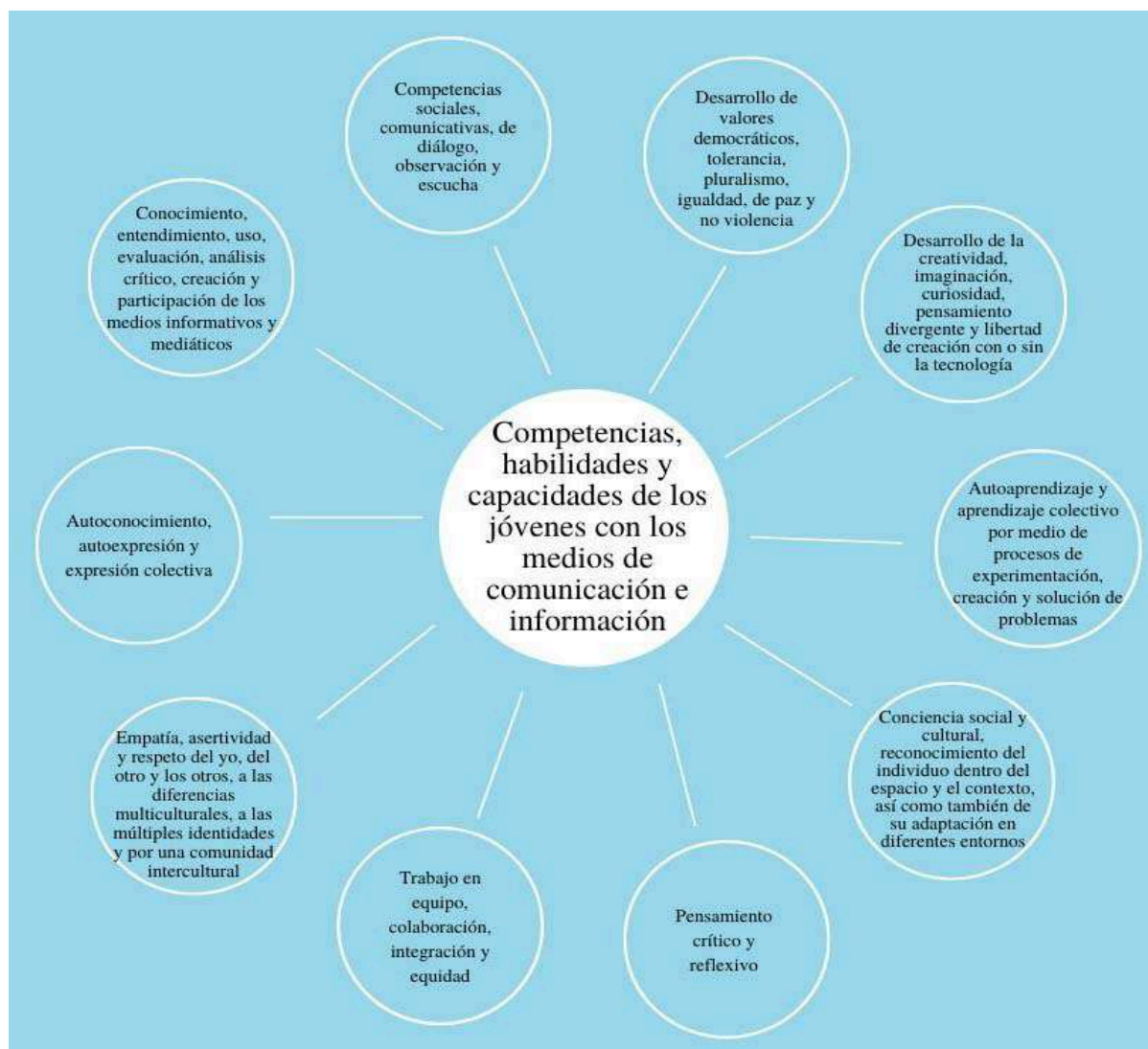


Figura 28. Competencias, habilidades y capacidades de los jóvenes con los medios de comunicación e información.

A continuación se explican a detalle cada competencia:

Conocimiento, entendimiento, uso, evaluación, análisis crítico, creación y participación de los medios informativos y mediáticos.

El entendimiento de los medios de comunicación e información que nos rodean es un tema primordial el día de hoy. Desarrollar los principales puntos de la alfabetización mediática e informacional como lo son el saber trabajar con la tecnología, la utilización a nivel técnico de los medios de comunicación e información; saber investigar, evaluar y ser crítico de los

proveedores de información, así como también de las Fake News; y como tercer fase ser participantes activos en el entorno digital mediático e informático.

Competencias sociales, comunicativas, de diálogo, observación y escucha.

Es necesario desarrollar competencias para crear comunicación efectiva y positiva. El saber transmitir un mensaje con los otros, el saber escuchar, observar y dar espacio para que las personas den sus opiniones son base importante para crear una buena convivencia. Las competencias sociales ayudan a crear diálogos y así crear una integración social a pesar de las diferencias sociales, religiosas o ideológicas.

Desarrollo de valores democráticos, tolerancia, pluralismo, igualdad, de paz y no violencia.

El pluralismo, ser tolerantes y saber respetar las diferencias son base para promover la paz y no violencia. Incentivar hacia los valores democráticos de igualdad entre todos, son esenciales para generar una integración social y disminuir cada vez más los discursos de odio existentes.

Desarrollo de la creatividad, imaginación, curiosidad, pensamiento divergente y libertad de creación con o sin la tecnología.

Incentivar a la curiosidad y a la imaginación con libertad de creación, son la base para desarrollar creatividad con o sin el uso de la tecnología. Es necesaria la pérdida del miedo para poder experimentar y crear, para estimular también un pensamiento divergente en

cualquier área de estudio.

Autoaprendizaje y aprendizaje colectivo por medio de procesos de experimentación, creación y solución de problemas.

Tener presente que el aprendizaje o el conocimiento se puede adquirir a partir de la experiencia y de la interacción con nuestro contexto y de manera colectiva. También a partir de los procesos de experimentación, creación y solución de problemas en conjunto son base para generar otros tipos de aprendizajes en base a la experiencia.

Conciencia social y cultural, reconocimiento del individuo dentro del espacio y el contexto, así como también de su adaptación en diferentes entornos.

Conocimiento e información pre-adquirida o adquirida *in situ* en el contexto de la realización de las actividades, así como también de lo que sucede en su localidad.

Intercambio de experiencias de las preocupaciones, o problemáticas comunes de la comunidad donde viven.

Pensamiento crítico y reflexivo.

Analizar, evaluar, usar el razonamiento para ser críticos de lo que nos rodea, lo que leemos, lo que vemos. Ser capaces de formar un pensamiento crítico y argumentos.

Trabajo en equipo, colaboración, integración y equidad.

Escucha y compromiso mutuo, toma de decisiones en conjunto, comunicación,

retroalimentación, colaboración y cooperación colectiva.

Empatía, asertividad y respeto del yo, del otro y los otros, a las diferencias multiculturales, a las múltiples identidades y por una comunidad intercultural.

Respetar, comprender y aceptar a el otro son puntos fundamentales para una integración social. Ser tolerantes a las diferencias culturales o ideológicas para generar un respeto personal, grupal y al entorno.

Tener también respeto y reconocer la diversidad de la multiculturalidad, de los puntos en común y diferencias con el otro o los otros.

Autoconocimiento, autoexpresión y expresión colectiva.

Saber conocerse, tener el conocimiento de uno mismo, expresar sentimientos, ideas, opiniones individuales y colectivos son primordiales para poder ser capaces de crear comunicación a uno o más personas de manera ecuánime.

8.5.3. Recomendaciones de acción.

Las recomendaciones de acción fueron definidas durante la recolección de datos junto con los mediadores, con los participantes y todos los recursos recolectados. Durante las entrevistas se hicieron preguntas de recomendación, tanto a los mediadores como a los participantes de ambas etapas. De igual manera se hizo un estudio de los relatorios entregados por los participantes, el diario de investigación y de las observaciones realizadas por los participantes, teniendo como resultado las recomendaciones de acción que se muestran a continuación de la Figura 29.



Figura 29. Recomendaciones de acción.

A continuación se detallan cada una de las recomendaciones de acción, así como la importancia de su aplicación:

Incentivar la curiosidad, el explorar, experimentar, imaginar, descubrir nuevas posibilidades y crear propuestas de trabajo.

Es indispensable dar la libertad y dar el tiempo de experimentar y de descubrir por uno mismo, la curiosidad es la base de la motivación para crear, imaginar formas diversas o posibilidades distintas. Si esta libertad de experimentar por uno mismo es coartada, la creatividad no se lleva a cabo, y de esta manera las actividades o dinámicas a desarrollar se convierten en tareas o reglas a cumplir sin intereses personales. En una actividad, cada joven puede tener un interés o curiosidad distinta, de esta manera es importante crear esta libertad en el proceso de trabajar y así crear una autonomía motivada por parte de los jóvenes.

Crear espacios o momentos de retroalimentación, de intercambio de saberes, de diálogo, debate, de experiencias y de opiniones.

A pesar que el diálogo es la base de la comunicación, en muchos sectores no es posible generar un espacio de conversación. De esta manera es indispensable crear espacios dedicados al intercambio de opiniones, de experiencias, en el cual todos los participantes puedan escuchar sus inquietudes, sus necesidades, sus preocupaciones, así como también sus descubrimientos tanto individuales como colectivos. Esta es una de las bases para generar buenas interacciones y una integración para un trabajo en equipo, además de incentivar el respeto a las diferencias entre los mismos. Por medio de debates y una participación activa entre todos los integrantes, se reflexiona y se hace una crítica de las posibles mejoras para futuras acciones grupales. No se cuestiona por medio de lo errado, se cuestiona para una mejora en conjunto.

Promover y estimular el uso de diversas formas de expresión y otros medios de lenguaje, corporal, artística, gráfica, comunicativa, mediática.

Dentro de las actividades o dinámicas a usar por los jóvenes, es esencial tener una inmersión en la autoexpresión como forma de autodescubrimiento. Desarrollar la autoexpresión, así como también la expresión colectiva desde un aspecto corporal, artístico o mediático-tecnológico, conlleva de una forma creativa, la exploración de nuevos lenguajes y nuevas formas de comunicación.

Incentivar libertad de trabajo, iniciativa, motivación personal y colectiva de los participantes, ya sea a partir de desarrollo de un concepto, un tema, una pregunta, de

una problemática, intereses o preocupaciones reales de los mismos.

El escuchar las propuestas de los participantes, los intereses, inquietudes y necesidades, es tema importante de motivación para ellos y para el trabajo a desarrollar. Es por esto que es indispensable dialogar sobre sus intereses y motivaciones para encontrar puntos y temas en común entre todos los participantes y así delimitar líneas de trabajo colectivo que sean de interés para todos, resultando así un trabajo motivador y colectivo.

Observar, escuchar, pensar, analizar y cuestionar.

En cada dinámica es necesario observar, escuchar, analizar, pensar y cuestionar. Toda actividad se debe construir con estas acciones, tanto de manera individual como de manera colectiva. Ser reflexivos de lo que se produce, pensar y observar antes de actuar y así saber trabajar en equipo para poder resolver problemas, construir y actuar con respeto.

Considerar que ninguna respuesta o método es erróneo, no tener miedo al error y usar este como medio de experimentación para el aprendizaje.

Se debe tener presente que no hay métodos ni resultados errados, que todo es parte de un proceso de experimentación. El miedo al error es un freno a la creatividad, al experimentar y al descubrir. Por lo que tener la libertad de sumergirse en los procesos experimentales ayuda a desarrollar un autoaprendizaje en el trayecto de la búsqueda y planificación de acciones, dinámicas o proyectos colectivos.

Considerar que el profesor debe ser una guía y no el portador único de información,

ya que todos somos portadores y creadores de aprendizaje.

Ya sean profesores o mediadores dentro de un entorno educativo formal o no formal, no deben ser vistos como únicos portadores de conocimiento. Los profesores o mediadores tienen que ser guías del aprendizaje de los jóvenes. Deben ser los que impulsen el conocimiento colectivo de los mismos, sin generar imposiciones y dando libertad en el aprendizaje.

Hacer uso del juego, las experiencias y vivencias como forma de trabajo e interacciones colaborativas y como estrategia de conocimiento alternativo.

Dinámicas lúdicas y estrategias metodológicas colaborativas con el juego, ayudan a un conocimiento alternativo e integrador entre los participantes. Produce una interacción más inclusiva y una forma de descubrir otras formas de trabajo y aprendizajes.

Emplear las experiencias y las vivencias colectivas o individuales como fuentes de conocimiento.

Utilizar la interdisciplina como una herramienta de creación e investigación.

La interdisciplina es un buen mecanismo de trabajo para ayudar a los jóvenes a tener una visión divergente en la manera de resolución tanto de problemas, como en la realización de actividades. Por lo que incentivarlos a la posibilidad de llevarlos a un descubrimiento y a la utilización de mezcla de disciplinas genera un entendimiento integrador dentro de los temas que los jóvenes desean desarrollar y comunicar.

Usar herramientas tecnológicas, de comunicación o información como un medio para la participación activa, reflexiva y crítica dentro o fuera de la comunidad.

Usar los medios de comunicación e información como herramientas para generar una participación ciudadana, crítica y participativa dentro de las problemáticas o intereses de la comunidad, son reflejo de una ciudadanía digital. Incentivar a los jóvenes a ser participantes activos de su entorno y usar la tecnología como un medio de expresión, y de comunicación para integrar a los miembros de su localidad

Todas las recomendaciones de acción antes mencionadas, son parte importante para la realización de las actividades, ya que son parte integradora para generar una diversidad de aprendizaje más experimental y vivencial con los integrantes del proyecto. Estas recomendaciones a su vez representan la base para crear alternativas al aprendizaje y la forma de interactuar con la tecnología, con los sujetos y con el espacio o localidad donde se interactúa.

A forma de conclusión del Capítulo 8 fueron mostrados los procesos de análisis para la obtención de los resultados, haciendo unión entre las dos etapas del proyecto.

La propuesta del Resultado 3 será la base para aplicar y generar una investigación futura para la creación de un Kit de actividades, las cuales serán debidamente evaluadas y avaladas para que puedan ser aplicadas en varios ambientes educativos no formales y formales.



Capítulo 9.

Conclusiones y reflexiones finales

A partir del problema de investigación en el cual surge la pregunta: ¿Cómo se puede crear una alfabetización mediática e informacional, una integración social y una interculturalidad con jóvenes en ambientes vulnerables?

El proyecto de investigación generó tres bloques de resultados principales con base en las preguntas y objetivos de investigación, de los cuales se resume lo siguiente:

i) Las estrategias y metodologías de trabajo de expresión, comunicación y diálogo usadas con la tecnología disponible en la comunidad, generaron una integración social y una interculturalidad con los jóvenes en ambos países.

Estas actividades consistieron en la creación de videos, entrevistas con la comunidad, noticias, reportajes, cartografías, dinámicas de grupo, animaciones digitales, debates y revistas. Todas estas actividades fueron desarrolladas con los intereses, temas, preocupaciones y problemáticas que los participantes tenían y por lo tanto eran un reflejo de lo que vivían en su comunidad.

Las preocupaciones y temas de interés escogidos libremente por los jóvenes fueron: la discriminación, la pobreza, el racismo, el desempleo, la protección sexual, la violencia doméstica, la homosexualidad, el bullying por ser extranjeros y la diversidad cultural.

ii) Los elementos que incidieron en el desarrollo del aprendizaje de los jóvenes a través de actividades de alfabetización mediática e informacional, integración social y diálogo intercultural, fueron principalmente el trabajo con la comunidad junto con los intereses y problemáticas del contexto de los integrantes, los cuales son los mismos que se refieren en el resultado anterior.

Otros elementos que también ayudaron al desarrollo de los aprendizajes fueron: el uso de la tecnología básica del lugar (como el uso de teléfonos celulares, cámaras y tablets) como

herramientas de creación, a través de dinámicas de grupo; motivación, experimentación y creación; a través de espacios de diálogo, comunicación y expresión; y a través de un pensamiento crítico y reflexivo.

iii) Para implementar una propuesta de alfabetización mediática e informacional, una integración social y una interculturalidad con jóvenes en ambientes vulnerables, esta debe estar compuesta por tres elementos principales: por un conjunto de actividades de diálogo, comunicación y expresión; por las competencias, habilidades y capacidades de los jóvenes con los medios de comunicación e información; y de recomendaciones de acción.

A partir del estudio, observación, investigación y análisis de todos los procesos de implementación del proyecto, de los comentarios y reflexiones de los jóvenes y mediadores, y con base en estos tres resultados finales, se concluye que:

●Dinámicas de diálogo, comunicación y expresión sirven para crear una integración social y una interculturalidad.

Mediante estrategias y metodologías de trabajo de expresión, comunicación y diálogo, como la creación de videos, entrevistas con la comunidad, noticias, reportajes, cartografías, dinámicas de grupo, animaciones digitales, debates y revistas, funcionaron como medio para implementar una integración social y una interculturalidad.

Para generar interculturalidad como integración social, fue necesario tener presente la equidad de derechos entre la diversidad cultural, el diálogo y el respeto entre sus múltiples diferencias, acciones que fueron desarrolladas en todas las estrategias y metodologías empleadas. Por lo que trabajar con la diversidad cultural para generar una interculturalidad es la base para prevenir los conflictos y los discursos de odio generados por la falta de entendimiento.

●El uso de la tecnología funciona como herramienta de creación e integración.

Puede ser generada una alfabetización mediática e informacional, una integración social y una interculturalidad usando como herramienta la tecnología disponible y básica del contexto socio económico de un determinado lugar.

El hecho de trabajar con la tecnología disponible de un lugar como herramienta de creación, como por ejemplo el uso de los teléfonos celulares, las tabletas o las cámaras (independientemente de nivel más básico o más avanzado) y adaptarse a las necesidades del contexto y entorno, fueron factores clave no limitantes en la realización de las actividades. De esta manera, las actividades pudieron ser adaptadas a las necesidades o limitaciones de la localidad y por lo tanto se pueden replicar en cualquier ambiente con pocos o muchos recursos.

Se generó un ambiente donde se manifestó un proceso de vivencias y experiencias de los jóvenes, en el cual, a través de usar la tecnología como una herramienta de entendimiento, evaluación y producción, los jóvenes desarrollaran un pensamiento crítico, un trabajo colectivo, creatividad e interacción entre los participantes e integrantes de la comunidad.

●La motivación es esencial para el desenvolvimiento del aprendizaje.

A partir del trabajo con los temas de interés de los jóvenes, ellos generaron un mayor vínculo con la comunidad, con las actividades planteadas y los participantes en las mismas.

La motivación es la causa, el origen, la razón, o el incentivo por la cual se realizan determinadas acciones, por lo que, a partir de este conjunto de experiencias y las vivencias individuales y en colectivo, reforzaron una conciencia social generando un aprendizaje más significativo.

La motivación estuvo presente tanto de forma individual (con intereses individuales) y también de forma colectiva (con intereses colectivos). Cada uno de estos intereses representó el impulso para desarrollar las actividades y en consecuencia la realización total

del proyecto de investigación, ya que fue un proyecto libre y voluntario el cual funcionó por medio del compromiso, permanencia y motivación de los jóvenes.

•Los jóvenes pueden ser creadores y actores sociales para una participación ciudadana global.

Las acciones como el periodismo móvil, la comunicación y el diálogo, las cuales los jóvenes realizaron, fueron base para que los mismos fueran actores sociales activos de su entorno a partir del uso de cualquier herramienta de comunicación e información.

La importancia del poder de los jóvenes para crear participación activa en cualquier entorno, es necesaria para cambiar los patrones de poder mediáticos actuales. Los jóvenes son la clave del cambio, no solo como actores sociales sino también creadores de su propio aprendizaje, lo cual les hace comprometerse de manera ciudadana con aquello que les rodea.

Motivar a los jóvenes para que luchen y actúen por un bien común, siendo los portavoces de los acontecimientos actuales, de las desigualdades e injusticias pueden ayudar a maximizar acciones de paz y diálogo entre los ciudadanos.

•Es necesario ampliar la visión del aprendizaje, hacia un aprendizaje más integrador en la que se vincule la escuela y la comunidad. aprender a través del hacer.

Es necesario crear cambios hacia una visión de los jóvenes (o del estudiante) como creadores de sus propios procesos de aprendizaje, de conciencia propia y crítica. Entender que el aprendizaje se genera a partir de la experiencia, a través del hacer y del crear, a partir del intercambio de conocimientos y vivencias entre los sujetos, su contexto y el espacio, refieren hacia un aprendizaje a lo largo de la vida.

Los aprendizajes fueron la pauta para desenvolver los tres resultados del proyecto y así reestructurar el concepto del aprendizaje hacia un aprendizaje expansivo y comprendido entre todos los integrantes del entorno. El aprendizaje es algo que se encuentra en

transformación constante, se construye a partir de las interacciones y experiencias de los sujetos e integrantes de la comunidad, además del lugar y del contexto de los mismos aprendices. Por lo que el aprendizaje no se limita a la escuela y este debe ser integrador con la comunidad y su ambiente.

A partir del hecho de tener una visión alternativa de la adquisición de aprendizajes, el impacto en los participantes se encaminó en esta área, ya que tanto los mediadores como los jóvenes hicieron hincapié en la importancia que representó la implementación de este tipo de actividades.

Mencionaron la necesidad de crear vínculos entre la escuela y la comunidad como fue realizado en el proyecto de tesis, por lo que emplear dinámicas y acciones en comunitarios vulnerables, y llevarlos al sistema escolar como ejemplos reales; son muestra de cómo cualquier persona con pocos recursos puede crear sus propios medios locales para comunicarse y convirtiéndose en protagonistas de un cambio social a pesar de las desigualdades.

Otro de los impactos en los jóvenes fue la reflexión activa en relación a la problemática de la falta de comunicación entre las personas, por lo que es necesario crear espacios entre la escuela y la comunidad, donde los jóvenes puedan expresar y comunicar lo que piensan. Si estos lugares no existen, hay que incentivar a los jóvenes a crear estos canales e inventar nuevos medios de interconexión y comunicación, para así poder expresar y comunicar con autonomía y así hacer uso de su derecho a la libertad, hacer al joven o al estudiante un productor de su propio conocimiento y aprendizaje a través de descubrir el mundo, experimentar, crear y participar en el mismo.

Consideraciones finales.

A partir de estas conclusiones y por los impactos positivos generados en los participantes, que se tendrá una continuación con este proyecto de investigación. Con los

resultados obtenidos en este proyecto y la propuesta de actividades realizada, se pretenden usarlos como base para su implementación futura por medio de la realización de un kit de actividades adaptable y modificable para que pueda ser empleado en varios lugares o en varios ambientes educativos.

Como se menciona en la tesis, la UNESCO (2006) declara que la educación debe basarse ampliamente en los pilares de: *Learning to Know*, *Learning to do*, *Learning to live together and Learning to be*. A partir de estos pilares fue desarrollado el proyecto, a partir de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, fueron la base para crear aprendizajes compartidos, generar aprendizajes por medio de la experiencia, del juego como espacio social de aprendizaje, vínculos y convivencia entre los integrantes de un lugar.

El trabajar una alfabetización mediática e informacional, una integración social y una interculturalidad en cualquier ambiente educativo son la base para construir hacia un nuevo humanismo. Estos tres elementos ayudan a generar diferentes formas de interacción, de diálogo con la comunidad, de aprendizajes colectivos, participación activa y pensamiento crítico con los medios de comunicación e información.

El hecho de poder vivir juntos con la diversidad cultural actual es indispensable para generar una integración, respeto, prevención de conflictos, democracia y pluralismo, lo que representa la base hacia su desarrollo individual y posteriormente colectivo. Impulsar al sujeto y a los jóvenes como actores sociales, y creadores a partir del uso crítico y reflexivo de la tecnología y los medios de comunicación e información, impulsa a la creación de su propio aprendizaje, generando así cambios por un futuro integral inmediato.

OUR TIME HERE

Since January to April we have been in this activity and we were able to meet new people and new friends. We think it was a strong experience cause we were able to see the world by other people's mind. The people we meet in general were all nice, funny, crazy and of course like all teenagers misheard. You can't judge someone by their looks....it doesn't matter if they are white, black, gay or even with some mental problems. You can only judge someone until you met them.

We hope that if anyone actually reads this think before you talk cause most of teenagers try to be heard but probably most of the times we aren't. We just hope that every single person that was involved in this activity (teachers or students) can be happy in the future and be heard.

Maria and Adriana 9th
2018-04-16

Bibliografia

- Albuquerque, F., & Cruz, E. (2016). *Atividades para Inclusão Digital de Adultos. Propostas para todos quantos trabalham com adultos em contextos formais, não formais ou informais*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Allwright, D., & Bailey, K. (1991). *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: University Press.
- Augé, M., (2017). *Los no lugares*. España: Gedisa.
- Baruch, R., & Folger, J. (2006). *La promesa de Mediación. Cómo afrontar el conflicto a través del fortalecimiento propio y el reconocimiento de los otros*. Buenos Aires: Granica.
- Bauman, Z. (2005). *Amor Líquido, acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo veintiuno.
- Canclini, N., Cruces, F., & Urteaga, M. (Coords.). (2012). *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. Madrid: Fundación Telefónica & Ariel.
- Carlsson, U., & Hope, S. (2013). *Media and Information Literacy and intercultural Dialogue*. Sweden: UNITWIN, MILID & NORDICOM.
- Castells, M. (2000). *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Celot, P., & Pérez, J. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*. Brussels: European Commission, EAVI Consortium.
- Costa, F., & Cruz, E. (2016). *Atividades para Inclusão Digital de Adultos*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Council of Europe. (2016). *Referências. Manual para o combate do discurso de ódio online*

- através da Educação para os Direitos Humanos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Council of Europe and European Commission. (2000). *Intercultural Learning T-kit*. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing.
- Cuevas, A., & Simeão, E. (Coord.). (2011). *Alfabetización informacional e inclusión digital. Hacia un modelo de infoinclusión social*. España: TREA.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Durán, T. (2016). *AMI en Latinoamérica. Aproximación, análisis y propuesta de mediación sobre el contexto de la Alfabetización Mediática e Informacional en América Latina* (Disertación doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación) Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_399344/todubel1de1.pdf?fbclid=IwAR3roJW46XOOGHxo1sQFs3txP8k66JaLZofmEsHqONxjL8q7c3jeSh9H1Kw
- Educación 2020. (2015, abril). Finlandia apuesta por el aprendizaje multidisciplinario a través de la experiencia. *Educación 2020*. Recuperado de <http://educacion2020.cl/noticias/finlandia-apuesta-por-el-aprendizaje-multidisciplinario-a-traves-de-la-experiencia/>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14, 1-16.
- Engeström, Y. (2009). Expansive learning: toward an activity-theoretical reconceptualization. In Illeris, K. (Ed.), *Book Contemporary Theories of Learning* (pp. 53-73). Oxon: Routledge.
- Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamaki, R. (1999). *Perspectives on Activity Theory*.

Cambridge: University Press.

European Commission against Racism and Intolerance. (2016). *Recomendación General N° 15 Relativa a la Lucha Contra el Discurso de Odio y Memorandum Explicativo*.

Estrasburgo: ECRI.

European Science Foundation. (2014). *Media in Europe: New Questions for Research and Policy*. France: ESF.

Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*.

Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Grizzle, A. (2014). MIL, Intercultural Dialogue and Global Citizenship. In S. Hope & P.

Kerr (Eds.), *MILID Yearbook 2014* (pp.17-26). Sweden: Nordicom.

Grizzle, A., Moore, P., Dezuanni, M., Asthana, S., Wilson, C., Banda, F, & Onumah, C.

(2013). *Media and Information Literacy. Policy and Strategy Guidelines*. France:

UNESCO.

Grizzle, A. & Singh, J. (2016). Five Laws of Media and Information Literacy as Harbingers of Human Rights: A Legacy of Ranganathan's Five Laws of Library Science. J.

Singh, P. Kerr et al. (Eds.), *MILID Yearbook 2016. Media and Information Literacy: Enabling Human Rights, Countering, Hate, Radical and Violent Extremism* (pp.

24-39). Paris: UNESCO.

Hope, S., & Grizzle, A. (2017). *Survey on Privacy in Media and Information Literacy with Youth Perspectives*. Paris: UNESCO.

Hughes, J. & Daniels, N. (Eds.). (2013). *TACCLE2 Atividades com tecnologias para crianças dos 3 aos 12 anos. Proposta para Professores e Educadores*. Bruselas:

GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap.

Hughes, J. & Daniels, N. (Eds.). (2014). *TACCLE2 Atividades com tecnologias para a área*

das artes. Propostas para tornar o ensino e a aprendizagem mais estimulantes.

Bruselas: GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap.

Huizinga, J. (2016). *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. Ohio: Angelico

Press. Ireton, C., & Posetti, J. (Eds.). (2018). *Journalism, fake news & disinformation: handbook for journalism education and training*. Paris: UNESCO.

Jarauta, F. (2003). Mundialización y conflictos civilizatorios. In Sánchez, J.A., & Gómez,

J.A. (Eds.), *Prácticas artísticas y políticas culturales* (pp. 11-19). Murcia:

Universidad de Murcia.

Jorge, A., Brites, M. J., & Francisco, K. (2011). Contactar, entreter, informar: um retrato da

inclusão digital de jovens e seus familiares em Portugal. *Observatorio (OBS) Journal*, 5, 101-131. Lisboa: FCSH-UNL.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2007). Participatory Action Research. In Denzin & Lincoln

(Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 271-330). California: Sage.

Kovach, B., & Rosentiel, T. (2010). *Blur: How to Know What's True in the Age of*

Information. USA: Bloomsbury.

Kruger, R. A., & King, J. (1998). *Involving community members in focus groups*. Thousand

Oaks: Sage.

Lau, J. (2013). Information Skills: Conceptual Convergence Between Information and

Communication Sciences. *Media and Information Literacy for Knowledge Societies* (pp. 63-77). Moscow: Interregional Library Cooperation Centre.

Le Voci, A. (2011). *Idade Midia, a educação reinventada na escola*. São Paulo: Aleph.

Lens, J. (2008). *La incorporación de propuestas, enfoques, marcos teóricos y modelos*

actuales de educación no formal y comunitaria a la formulación e implementación de proyectos y programas educativos sociales. Buenos Aires: Universidad Tecnológica Nacional.

- Lindón, A. (2009). La construcción socioespacial de la ciudad: el sujeto cuerpo y el sujeto sentimiento. *Cuerpos, emociones y sociedad, Córdoba, 1*, 6-20.
- Llena, A., & Ucar, X. (Coord.). (2006). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Graó.
- Lluna, S., & Pedreira, J. (2017). *Los nativos digitales no existen: Cómo educar a tus hijos para un mundo digital*. Barcelona: Deusto.
- Luna, I., & Juárez, J. (2015). *La otra brecha digital. La sociedad de la información y el conocimiento*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Luna, E. (2014). *¿Qué sueños te cuento?: el libro y el cuento como un proyecto pedagógico*. Valencia: Universitat Politècnica de València.
- Luri, G. (2014). *Mejor educados*. Barcelona: Ariel.
- Mansell, R., & Tremblay, G. (2015). *La renovación de la Visión de las Sociedades del Conocimiento para la Paz y el Desarrollo Sostenible*. Sao Paulo: UNESCO, CETIC.
- Martínez, S. (2007). Estrategias de comunicación del EZLN en tiempos de incertidumbre. Diálogos de la comunicación. *Revista académica de la federación latinoamericana de facultades de comunicación social*, 75, 1-7.
- McIntyre, A. (2008). *Participatory Action Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Morales, T. (2017). *Manual para maestros que lloran por las noches. Libro de siembra de cultura de paz y buen vivir a partir de prácticas que no parecen arte*. México: Secretaría de Educación de Guanajuato.
- Nora, P. (2008). *Les Lieux de Mémoire*. Montevideo: Trilce.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2014, agosto). *Declaración de la XXIV Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación*. Recuperado de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article14384>

- Organización Internacional para las Migraciones. (2018). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2018*. Suiza: OIM.
- Organización Mundial de la Salud. (2000). *La salud de los jóvenes: un desafío para la sociedad*. España: OMS.
- Orozco, G., Navarro E., & García, A. (2013). Educational Challenges in Times of Mass Self-communication. A dialogue among Audiences. In U. Carlsson & S. Hope (Eds.), *MILD Yearbook 2013* (pp.163-173). Sweden: Nordicom.
- Oxford University. (2018). *Global Multidimensional Poverty Index 2018. The Most Detailed Picture To Date of the World's Poorest People*. Uk: Oxford University.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Pereira, S., Pessoa, C., & Costa, P. (2012). Literacia digital e tecnologias criativas: um estudo qualitativo com crianças dos 10 aos 13 anos a partir do “Ateliê de formas para animação”. *Revista Comunicação e Sociedade*, 22, pp. 110-130. Minho: CECS/ Universidade do Minho.
- Pérez, J., & Varis, T. (2010). *Media Literacy and New Humanism*. Moscow: UNESCO-IITE.
- Pinto, A., & Oliveira, L. (2015). Instalação digital: um projeto de intervenção na comunidade escolar, por alunos do 5.º ano de escolaridade. Universidade do Minho, Instituto de Educação. S. Pereira, & M. Toscano (Eds.). *Literacia, Media e Cidadania - Livro de Atas do 3.º Congresso*, pp. 33-46. Braga: CECS.
- Pinto, M., Pereira, S., Amaral, I., & Petrella, S. (2013). *EMEDUS. WP5 - research on disadvantaged groups, digital inclusion and media education*. Braga: Communication and Society Research, Centre Institute of Social Sciences, Universidade do Minho.
- Red Iberoamericana de Docentes. (2017, enero). *Michio Kaku: Los niños nacen siendo*

científico pero son aplastados por la sociedad y la educación. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Michio-Kaku-Los-ninos-nacen-siendo-cientificos-pero-son-aplastados-por-la>

- Robles, J., Díez, R., Castromil, A., Rodríguez, A., & Cruz, M. (2015). El movimiento 15-M en los medios y en las redes. Un análisis de sus estrategias comunicativas. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 32, 37-62. doi: /empiria. 32.2015.15308
- Rodríguez, G., & Albuquerque, L. (2015). Mundo criança: diálogos com a educomunicação, o ambiente e a cidadania infantil. Universidade do Minho. S. Pereira, & M. Toscano (Eds.). *Literacia, Media e Cidadania - Livro de Atas do 3.º Congresso*, pp. 199-211. Braga: CECS.
- Röhlinger, T. (2015). The MILID Dividend: A Conceptual Framework for MILID in the Glocal Society. In J. Singh, A. Grizzle, S. Joan, S. Hope (Eds.), *MILID Yearbook 2015*. (pp.39-48). Sweden: Nordicom.
- Sánchez, A., & Jiménez, M. (2013). Exclusión social. Fundamentos teóricos y de la intervención. *Trabajo Social Global. Revista de Investigaciones en Intervención Social*, 3, 133-156.
- Sánchez, J. A., & Gómez, J.A. (Coords). (2003). *Práctica artística y políticas culturales: algunas propuestas desde la universidad*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Santos, I., & Baldi, V. (2015). Olhares sonhadores para uma literacia em desenvolvimento. Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro. S. Peereira, & M. Toscano (Eds.). *Literacia, Media e Cidadania - Livro de Atas do 3.º Congresso*. pp. 250-261. Braga: CECS.
- Sayed, N. (2011). Towards the egyptian revolution: activists' perceptions of social media for

- mobilization. *Journal of Arab & Muslim Media Research*, 4, 273-299. doi: 10.1386/jammr.4.2-3.273_1
- Serrano, A., & Martínez, E. (2003). *La Brecha Digital: Mitos y Realidades*. México: UABC.
- Soengas, X. (2013). El papel de Internet y de las redes sociales en las revueltas árabes: una alternativa a la censura de la prensa oficial. *Revista Comunicar* 41, 21, 1-9. doi: 10.3916/C41-2013-14
- Tayie, S. (2014). Towards an Increased Awareness about Media and Information Literacy in Egypt. In S. Hope & P. Kerr (Eds.), *MILD Yearbook 2014* (pp.27-30). Sweden: Nordicom.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tomás, A. (1991). Acción comunicativa y proceso educativo: Habermas, J., & Lipman, M. *Ensayos: Revista de la Facultad de Albacete*, 41, 33-46.
- Torrent, J. (2014). MIL and the Web 3.0. In S. Hope & P. Kerr (Eds.), *MILD Yearbook 2014* (pp.27-30). Sweden: Nordicom.
- Torres, C., & Pareja, J.A. (Coord.). (2007). *Educación No formal y Diferenciada. Fundamentos didácticos y organizativos*. España: CCS.
- Torres, R., & Tenti, E. (2000). *Políticas educativas y equidad en México: La experiencia de la Educación Comunitaria, la Telesecundaria y los Programas Compensatorios*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Touraine, Alain. (1997). *¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.
- Trafico Libre de Conocimientos. (2017, abril). Inside and outside the museum, symbolic forms of understanding art. *Wrong wrong magazine* (15). Recuperado de <http://wrongwrong.net/artigo/inside-and-outside-the-museum-symbolic-forms-of-und>

erstanding-art?fbclid=IwAR0X0Bw3m_PQXqINwHxqslaKxiJZlVcY7Bggf6MeOcmKYBHNcLRgzNzUQ

UNESCO. (2009). *Educación no formal*. París: Oficina de Información Pública Memobpi.

UNESCO. (2009). *World Report: Investing in cultural diversity and intercultural dialogue*. France: UNESCO.

UNESCO. (2012). *Lucha contra la exclusión en la educación. Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*. París: UNESCO.

UNESCO. (2013). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*. París: UNESCO.

UNESCO. (2013). *Informe sobre la Economía Creativa*. México: PNUD.

UNESCO. (2015). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO.

United Nations. (1995). *Report of the World Summit for Social Development*. New York: UN.

Vigotski, L. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Barcelona: Akal.

Wadbring, I., & Pekkala, L. (2017). *Citizens in a Mediated World. A Nordic-Baltic Perspective on Media and Information Literacy*. Gothenburg: Nordicom.

Wagner, D. A., & Kozma, R. (2003). *New technologies for literacy and adult education: A global perspective*. Filadelfia: International Literacy Institute, University of Pennsylvania.

Wagner, T. (2014). *Creando innovadores. La formación de los jóvenes que cambiarán el mundo*. Madrid: Kolima.

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Curriculum para profesores*. Quito: UNESCO.

Yoshikawa, H. (2015, enero). La educación preescolar universal para los niños de cuatro años

podría beneficiar a todos. *División de protección Social y Salud del Banco Interamericano de Desarrollo*. Recuperado de <http://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/2015/01/12/educacion-preescolar/>

Zubieta, J., Bautista, T., Gómez, A., & Freixas, M. (2015). *Educación. Las paradojas de un sistema excluyente*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.

Referencias bibliográficas

- 21st Century Skills. (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Recuperado de <http://www.atc21s.org>
- Albuquerque, F., & Cruz, E. (2016). *Atividades para Inclusão Digital de Adultos. Propostas para todos quantos trabalham com adultos em contextos formais, não formais ou informais*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Allwright, D., & Bailey, K. (1991). *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: University Press.
- Augé, M. (2017). *Los no lugares*. España: Gedisa.
- Bauman, Z. (2005). *Amor Líquido, acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Baruch, R., & Folger, J. (2006). *La promesa de Mediación. Cómo afrontar el conflicto a través del fortalecimiento propio y el reconocimiento de los otros*. Buenos Aires: Granica.
- Cabo Verde Magazine - 1ª Parte - 24 de Maio. (2017, mayo). Radiotelevisão Caboverdiana. Recuperado de http://www.rtc.cv/tcv/index.php?paginas=47&id_cod=58364
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Celot, P., & Pérez, J. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*. Brussels: European Commission, EAVI Consortium.
- Conselho Local de Acção Social. (2017). *Diagnóstico social de Amadora 2017*. Portugal: Rede Social Amadora. Recuperado de http://www.cm-amadora.pt/images/INTERVENCAO_SOCIAL/REDE_SOCIAL/PDF/diagnostico_social2017.pdf
- Council of Europe and European Commission. (2000). *Intercultural Learning T-kit*. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing.

- Cuevas, A., & Simeño, E. (Coord.). (2011). *Alfabetización informacional e inclusión digital. Hacia un modelo de infoinclusión social*. España: TREA.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Digital 2019. (2019, enero). *Global Digital Yearbook*. Recuperado de <https://wearesocial.com/uk/digital-2019>
- Durán, T. (2016). *AMI en Latinoamérica. Aproximación, análisis y propuesta de mediación sobre el contexto de la Alfabetización Mediática e Informacional en América Latina* (Disertación doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación) Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_399344/todubel1de1.pdf?fbclid=IwAR3roJW46XOOGHxo1sQFs3txP8k66JaLZofmEsHqONxjL8q7c3jeSh9H1Kw
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14, 1-16.
- Engeström, Y. (2009). Expansive learning: toward an activity-theoretical reconceptualization. In Illeris, K. (Ed.), *Book Contemporary Theories of Learning* (pp. 53-73). Oxon: Routledge.
- Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamaki, R. (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: University Press.
- European Science Foundation. (2014). *Media in Europe: New Questions for Research and Policy*. France: ESF.
- European Commission against Racism and Intolerance. (2016). *Recomendación General N° 15 Relativa a la Lucha Contra el Discurso de Odio y Memorandum Explicativo*. Estrasburgo: ECRI.

- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Grizzle, A., Moore, P., Dezuanni, M., Asthana, S., Wilson, C., Banda, F., & Onumah, C. (2013). *Media and Information Literacy. Policy and Strategy Guidelines*. France: UNESCO.
- Grizzle, A. & Singh, J. (2016). Five Laws of Media and Information Literacy as Harbingers of Human Rights: A Legacy of Ranganathan's Five Laws of Library Science. J. Singh, P. Kerr et al. (Eds.), *MILID Yearbook 2016. Media and Information Literacy: Enabling Human Rights, Countering, Hate, Radical and Violent Extremism* (pp. 24-39). Paris: UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/five-laws-of-mil/>
- Hate speech 'on notice' as UN chief launches new plan to 'identify, prevent and confront' growing scourge. (2019, junio). *UN News*. Recuperado de <https://news.un.org/en/story/2019/06/1040731>
- Hope, S., & Grizzle, A. (2017). *Survey on Privacy in Media and Information Literacy with Youth Perspectives*. Paris: UNESCO.
- Huizinga, J. (2016). *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. Ohio: Angelico Press.
- Ireton, C., & Posetti, J. (Eds.). (2018). *Journalism, fake news & disinformation: handbook for journalism education and training*. Paris: UNESCO.
- Kansara, R. (2019, febrero). Eritrean Press: Reporting on Africa's most secretive state. *BBC Trending*. Recuperado de <https://www.bbc.com/news/blogs-trending-47319021>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2007). Participatory Action Research. In Denzin & Lincoln (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 271-330). California: Sage.
- Kruger, R. A., & King, J. (1998). *Involving community members in focus groups*. Thousand

Oaks: Sage.

Kovach, B., & Rosentiel, T. (2010). *Blur: How to Know What's True in the Age of Information*. USA: Bloomsbury.

Lau, J. (2013). Information Skills: Conceptual Convergence Between Information and Communication Sciences. *Media and Information Literacy for Knowledge Societies* (pp. 63-77). Moscow: Interregional Library Cooperation Centre.

Le Voci, A. (2011). *Idade Midia, a educação reinventada na escola*. São Paulo: Aleph.

Lindón, A. (2009). La construcción socioespacial de la ciudad: el sujeto cuerpo y el sujeto sentimiento. *Cuerpos, emociones y sociedad, Córdoba, 1*, 6-20.

Lluna, S., & Pedreira, J. (2017). *Los nativos digitales no existen: Cómo educar a tus hijos para un mundo digital*. Barcelona: Deusto.

Luri, G. (2014). *Mejor educados*. Barcelona: Ariel.

Mansell, R., & Tremblay, G. (2015). *La renovación de la Visión de las Sociedades del Conocimiento para la Paz y el Desarrollo Sostenible*. São Paulo: UNESCO, CETIC.

Martínez, S. (2007). Estrategias de comunicación del EZLN en tiempos de incertidumbre. Diálogos de la comunicación. *Revista académica de la federación latinoamericana de facultades de comunicación social*, 75, 1-7.

McIntyre, A. (2008). *Participatory Action Research*. Thousand Oaks: Sage.

Moreno, A., Costa, A., & Gonçalves, R. (2018). *II Plano Municipal para a Integração de Migrantes da Amadora 2018-2020*. Portugal: Rede Social Amadora. Recuperado de <https://www.acm.gov.pt/documents/10181/290240/PMIM+Amadora/db5e34bf-141f-4f56-acc5-69cf5dfb7272>

Nora, P. (2008). *Les Lieux de Mémoire*. Montevideo: Trilce.

Organización de Estados Iberoamericanos. (2014, agosto). *Declaración de la XXIV Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación*. Recuperado de

<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article14384>

Organización Internacional para las Migraciones. (2018). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2018*. Suiza: OIM. Recuperado de

<https://www.un.org/es/sections/issues-depth/migration/>

Organización Mundial de la Salud. (2000). *La salud de los jóvenes: un desafío para la sociedad*. España: OMS.

Orozco, G., Navarro E., & García, A. (2013). Educational Challenges in Times of Mass Self-communication. A dialogue among Audiences. In U. Carlsson & S. Hope (Eds.), *MILD Yearbook 2013* (pp.163-173). Sweden: Nordicom.

Oxford University. (2018). *Global Multidimensional Poverty Index 2018. The Most Detailed Picture To Date of the World's Poorest People*. Uk: Oxford University.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks: Sage.

Pérez, J, & Varis, T. (2010). *Media Literacy and New Humanism*. Moscow: UNESCO-IITE.

Prejudice and discrimination: Barriers to social inclusion. (2018, febrero). *United Nations Department of Economic and Social Affairs*. Recuperado de https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2018/02/RWSS-Policy-Brief-Option-4_6Feb.pdf

Presentadores virtuales en la agencia Xinhua. (2018, noviembre). *El Pais*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=4sQEnpVEaMk>

Red Iberoamericana de Docentes. (2017, enero). Michio Kaku: Los niños nacen siendo científico pero son aplastados por la sociedad y la educación. *Red Iberoamericana de comunicación y divulgación científica, IBERDIVULGA*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Michio-Kaku-Los-ninos-nacen-siendo-cientificos-pero-son-aplastados-por-la>

- Reuters Institute. (2019). *Resources and Charts for the 2019 Digital News Report*. Reuters Institute, University of Oxford. Recuperado de <http://www.digitalnewsreport.org/survey/2019/resources-2019/>
- Robles, J., Díez, R., Castromil, A., Rodríguez, A., & Cruz, M. (2015). El movimiento 15-M en los medios y en las redes. Un análisis de sus estrategias comunicativas. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 32, 37-62. doi: /empiria. 32.2015.15308
- Röhlinger, T. (2015). The MILID Dividend: A Conceptual Framework for MILID in the Glocal Society. In J. Singh, A. Grizzle, S. Joan, S. Hope (Eds.), *MILID Yearbook 2015*. (pp.39-48). Sweden: Nordicom.
- Sánchez, A., & Jiménez, M. (2013). Exclusión social. Fundamentos teóricos y de la intervención. *Trabajo Social Global. Revista de Investigaciones en Intervención Social*, 3, 133-156.
- Sayed, N. (2011). Towards the egyptian revolution: activists' perceptions of social media for mobilization. *Journal of Arab & Muslim Media Research*, 4, 273-299. doi: 10.1386/jammr.4.2-3.273_1
- Safende e Bela Vista são os bairros onde mais se consome o álcool e outras drogas. (2018, abril). Radiotelevisão Caboverdiana. Recuperado de http://www.rtc.cv/index.php?paginas=21&id_cod=16807
- Serrano, A., & Martínez, E. (2003). *La Brecha Digital: Mitos y Realidades*. México: UABC.
- Soengas, X. (2013). El papel de Internet y de las redes sociales en las revueltas árabes: una alternativa a la censura de la prensa oficial. *Revista Comunicar* 41, 21, 1-9. doi: 10.3916/C41-2013-14
- Stopping Hate Speech. (2019, junio). *United Nations*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=rnbcQT-b8ak

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.

Barcelona: Paidós Ibérica.

Tesfalul, A. (2015, agosto). 'If we don't give them a voice, no one will': Eritrea's forgotten

journalists, still jailed after 14 years. *The Guardian*. Recuperado de

<https://www.theguardian.com/world/2015/aug/19/eritrea-forgotten-journalists-jailed-pen-international-press-freedom>

Trafico Libre de Conocimientos. (2017, abril). Inside and outside the museum, symbolic

forms of understanding art. *Wrong wrong magazine* (15). Recuperado de

http://wrongwrong.net/artigo/inside-and-outside-the-museum-symbolic-forms-of-understanding-art?fbclid=IwAR0X0Bw3m_PQXqINwHxqsIaKxiJZIvVcjY7Bggf6MeOcmKYBHNCcLRgzNzUQ

Tomás, A. (1991). Acción comunicativa y proceso educativo: Habermas, J., & Lipman, M.

Ensayos: Revista de la Facultad de Albacete, 41, 33-46.

Torrent, J. (2014). MIL and the Web 3.0. In S. Hope & P. Kerr (Eds.), *MILD Yearbook 2014*

(pp.27-30). Sweden: Nordicom.

Touraine, Alain. (1997). *¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.

UNESCO. (2006). *Educación no formal*. París: Oficina de Información Pública Memobpi.

Recuperado de

https://cursoblogesca12.files.wordpress.com/2016/01/memobpi55_nfe_es.pdf

UNESCO. (2009). *World Report: Investing in cultural diversity and intercultural dialogue*.

France: UNESCO.

UNESCO. (2012). *Lucha contra la exclusión en la educación. Guía de evaluación de los*

sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas. Paris: UNESCO.


UNESCO. (2013). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country*

- Readiness and Competencies*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO.
- United Nations. (1995). *Report of the World Summit for Social Development*. New York: UN.
- United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2008, febrero). Prejudice and discrimination: Barriers to social inclusion. Social Development Brief #4. Recuperado de https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2018/02/RWSS-Policy-Brief-Option-4_6Feb.pdf
- Vigotski, L. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Barcelona: Akal.
- Wadbring, I., & Pekkala, L. (2017). *Citizens in a Mediated World. A Nordic-Baltic Perspective on Media and Information Literacy*. Gothenburg: Nordicom.
- Wagner, D. A., & Kozma, R. (2003). *New technologies for literacy and adult education: A global perspective*. Filadelfia: International Literacy Institute, University of Pennsylvania.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Curriculum para profesores*. Quito: UNESCO.
- Yoshikawa, H. (2015, enero). La educación preescolar universal para los niños de cuatro años podría beneficiar a todos. *División de protección Social y Salud del Banco Interamericano de Desarrollo*. Recuperado de <http://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/2015/01/12/educacion-preescolar/>
- Zubieta, J., Bautista, T., Gómez, A., & Freixas, M. (2015). *Educación. Las paradojas de un sistema excluyente*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.

Anexos


Anexo A

Documento autorización de imagen y participación en el proyecto por parte de los jóvenes



**REPÚBLICA
PORTUGUESA**

EDUCAÇÃO



**Agrupamento de Escolas
AMADORA OESTE**
Juntos construímos sucesso

ESCOLA SECUNDÁRIA SEOMARA DA COSTA PRIMO

A nossa Escola vai possibilitar que alunos, entre os 14 e 18 anos, frequentem o projeto LITERACIA MEDIÁTICA e INFORMACIONAL. INCLUSÃO SOCIAL EM AMBIENTES DE APRENDIZAGEM NÃO FORMAL.

O projeto é composto por 17 sessões semanais com a duração de uma hora e meia cada uma e será orientado pela Drª Estrella Muñoz (1).

O projeto tem como objetivos:

- Desenvolver a expressão através de várias atividades;
- Ajudar a gerar conhecimentos e aprendizagens colaborativos, compartilhados, melhor comunicação e interação coletiva e dinâmica;
- Incentivar a reflexão e o debate, desenvolver as habilidades da cada jovem, impulsionando a compreensão, o pensamento crítico e a participação ativa;
- Melhorar as aprendizagens e a inclusão social através da arte e comunicação.

Atividades

Vão ser desenvolvidas três tipos de atividades:

- Em sala de aula normal (com computadores e Internet);
- No exterior (dentro da Escola);
- No exterior (fora da Escola).

As sessões irão decorrer à 2ª feira / 4ª feira, entre as 17 horas e as 18,30 horas.

Eu, _____ encarregado(a) de educação do aluno(a)
 _____, ano _____, turma _____

AUTORIZO que o meu educando participe neste projeto e frequente as respetivas sessões, mesmo as que decorrerem no exterior da Escola.

Assinatura do Enc. Ed. _____ em ____/01/2018

(1)- A Drª Estrella Muñoz é pesquisador e criadora de ateliês e projetos de inovação educativa, arte, cultura e integração social comunitária. Atualmente está a fazer doutoramento no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian. Já trabalhou com jovens/alunos em Portugal, Espanha, México, Colômbia, Honduras e Cabo Verde.

ANEXO B

Plano de actividades iniciales
Etapas 1, Bela Vista, en Praia, Cabo Verde

# Act	Descripción de la actividad	Notas y temas a desarrollar
#1	<p>Presentación, mapa y entrevistas</p> <ul style="list-style-type: none"> -Actividad de presentación del taller, objetivos y actividades a realizar. -Presentación de todos los integrantes. -Dialogo de los temas de alfabetización mediática e informacional, fake news y su relación con el entorno de Bela vista en Cabo Verde. Intercambio de experiencias. -Realización de mapa en grupo simbólico de la comunidad. -Delimitar el camino a realizar para hacer las entrevistas. -Redacción de las preguntas preliminares de las entrevistas. -Salida a la comunidad para hacer las entrevistas en grupos, con la tecnología disponible del lugar. 	<ul style="list-style-type: none"> -ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL, fake news y manipulación de los mensajes como forma de control. -Manipulación de las imágenes -Periodismo ciudadano. -Medios de comunicación, digitales y plásticos que emiten estos mensajes -¿Cómo se transmiten los mensajes mediáticos? ENTREVISTAS -Otra manera de conocer nuestro entorno por medio de visitar nuestro alrededor -Las entrevistas y videos como medios de comunicación -El manejo de la información por medio de la comunidad - Libertad de expresión e información -Medios comunitarios, como televisoras, radios comunitarios -Manejo técnico de la herramienta digital
#2	<p>Creación de noticias y entrevistas por la televisión de Cabo Verde.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Con la información recopilada, hacer las noticias en equipos. Redactar en la información así como también la selección de las fotografías tomadas. 	<p>NOTICIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿Qué son las noticias? -¿Cómo funcionan los periódicos? -La información de los medios masivos de información -La influencia de las redes sociales -El lenguaje que ocupan los medios -Acceso a la información

	<p>-Se seleccionará también todos los videos realizados de las entrevistas,. Ya que se usarán en una actividad de video posteriormente.</p>	<p>- ¿Qué criterios usamos para seleccionar la información? - ¿Cómo comunicarían las noticias, los hechos y los eventos?</p>
#3	<p>Noticias digitales y realización de video grupal de las actividades.</p> <p>-Edición final de las noticias digitales, con la selección de las fotografías y texto para cada una.</p> <p>-Edición de un video final de las actividades realizadas.</p>	<p>VIDEO</p> <p>-Las entrevistas y videos como medios de comunicación</p> <p>-El manejo de la información por medio de la comunidad</p> <p>- Libertad de expresión e información</p> <p>-Medios comunitarios, como televisoras, radios comunitarios</p> <p>-Manejo técnico de la herramienta digital</p>

ANEXO C

Diario de Investigación
Etapas 1, Bela Vista, en Praia, Cabo Verde

Taller “Comunicación, tecnología y comunidad. Periodistas por un día”

Centro de Intervenção Comunitária de Bela Vista de la Câmara Municipal da Praia, Cabo Verde

Mediadores:

-Ermelinda =Em

-Clementina =Cl

-Elisabeth =El

-Estrella =Es

# de sesión y fecha	Descripción de actividades	Observaciones / Reflexiones (a partir de mis observaciones/ pequeñas transformaciones que tienen las personas/ como ellos usan los instrumentos de mediación/ relaciones del individuo con el grupo)	Asistentes	Mediadores
#1 22 de mayo de 2017 Duración 4 horas	<p>Presentación, mapa y entrevistas</p> <p>Se hizo una actividad de integración y de presentación del taller y los participantes.</p> <p>Como fase inicial de las actividades se habló sobre lo que es la alfabetización mediática e informacional, hablamos de las preocupaciones que ellos tenían en relación a ese tema y su entorno. Analizaron la importancia de ser críticos con los medios de comunicación. El saber detectar noticias falsas y cómo podrían hacerlo. Se hablaron de cómo se puede tergiversar la información por beneficios o interés económicos o políticos que se tienen en algunos gobiernos.</p> <p>Aquí se propuso crear</p>	<p>INFORMACIÓN Todos cuentan con teléfonos celulares básicos pero sin internet.</p> <p>OBSERVACIONES Hay una gran disponibilidad en la realización de las actividades y unión comunitaria con el entorno.</p> <p>REFLEXIONES La idea base fue percibir lo que sucede con los medios desde el origen, y así crear una inmersión más cercana de la realidad y con problemas actuales del entorno.</p> <p>Los temas de interés en su comunidad fueron recolectados por ellos, por lo que las personas entrevistadas fueron: una vendedora de pescado; una señora que vende dulces fuera de una escuela primaria; una anciana que contó sobre las problemáticas de la falta de agua en la zona; una señora que toca el Batuco; dos jóvenes que les gusta la música y cantar sería su sueño y los chicos futbolistas del barrio.</p>	16	<p>- Ermelinda</p> <p>- Clementina</p> <p>- Elisabeth</p>

	<p>sus propias noticias, a partir del papel de un periodista. Ellos propusieron temas de interés a partir de las necesidades de su comunidad, por lo que se realizó un mapa de acción con las personas que se iría a entrevistar en la localidad de Bela Vista.</p> <p>Después de esta planificación, salieron a realizar las entrevistas en equipo, con teléfonos celulares, tabletas y las cámaras con las que las contaban y otras que fueron prestadas por la Universidad de Cabo Verde.</p> <p>Se creó también un grupo en el Facebook para intercambiar la información del taller, la organización de las actividades y subir las fotos y videos recolectados.</p>			
<p>#2 24 de mayo de 2017 Duración 4 horas</p>	<p>Creación de noticias y entrevistas por la televisión de Cabo Verde.</p> <p>Con el objetivo de redactar noticias, en el Centro de Intervenção Comunitária de Bela Vista, hicieron en equipo revisiones de las entrevistas realizadas a las personas de la comunidad. Seleccionaron las fotografías y redactaron el texto de la noticia.</p> <p>Posteriormente fueron entrevistados por</p>	<p>INFORMACIÓN Fue iniciativa de la Universidad de Cabo Verde para que reportaron de la televisión realizaran una entrevista la cual saldría en la televisión de Cabo Verde. En esta actividad faltaron algunos participantes y llegaron otras personas invitadas por los mismos integrantes del grupo.</p> <p>OBSERVACIONES Se encontró un gran interés en la realización de las noticias. Incluso al tener en algunos casos dificultades en la redacción de las mismas, los mediadores fueron de gran ayuda para corregir errores ortográficos y dar ideas en la estructura.</p> <p>REFLEXIONES El hecho de que en la primera actividad ellos realizaran las entrevistas y en este día fueran entrevistados por periodistas profesionales, creó en ellos una importancia y reflexión en el trabajo</p>	12	<p>- Ermelinda - Clementina - Elisabeth</p>

	reporteros de la televisión de Cabo Verde, en el cual hablaron de su experiencia en las actividades del taller.	realizado. Se creó una retroalimentación personal de lo que investigaron en el barrio con la comunidad y la importancia de la alfabetización mediática e informacional.		
#3 26 de mayo de 2017 Duración 2 horas	<p>Noticias digitales y realización de video grupal de las actividades.</p> <p>Esta sesión fue realizada en la Universidad de Cabo Verde para la etapa final de las actividades. Aquí se realizaron las noticias finales en formato digital. Por lo que se realizaron en una aula de computo para la edición final. Se editaron las noticias y se seleccionaron las fotos tomadas durante la sesión de entrevistas para colocar en cada noticia.</p> <p>De igual manera se hizo un video grupal del conjunto de actividades. Aquí recopilamos y editamos un video con las grabaciones que habían realizado las sesiones anteriores.</p>	<p>INFORMACIÓN Fueron utilizadas las salas de computación de la Universidad de Cabo Verde y los recursos audiovisuales realizados previamente.</p> <p>OBSERVACIONES Se generó un interés en la edición final de las noticias.</p> <p>REFLEXIONES Se concretizó y reflexiono en relación a lo desarrollado en los talleres, creando un trabajo en equipo y una gran inmersión en la alfabetización mediática e informacional.</p>	16	<ul style="list-style-type: none"> - Ermelinda - Clementina - Elisabeth

ANEXO D

Template de recolha de dados no workshop “utilização de dispositivos moveis como meio para a literacia mediática e infomacional com jovens em ambientes de aprendizagem não formais”

Centro de intervenção comunitária bela vista

Nome:

Data:

Preencha os pontos de observação desenvolvidas nas atividades, pode descrever observações complementares

Perguntas	N e n h u m	P o u c o	R a z o á v e l	B a s t a n t e	Observações
Foi gerado trabalho em equipa?					
Criou-se uma planificação e organização em grupo pelos jovens, por iniciativa de grupo?					
Foi gerada interação no grupo?					
Foi gerada uma interação dos participantes com a comunidade? (só nas atividades a realizar com a comunidade: entrevistas)					
Foi gerada uma participação ativa?					
Houve motivação dos membros do grupo?					
Houve comunicação entre os participantes do workshop?					
Houve comunicação entre os participantes e a comunidade? (só nas atividades a realizar com a comunidade)					

Houve debate coletivo dos participantes nas atividades?					
Houve liberdade de criação nas atividades?					
Houve solução de problemas pelos próprios participantes?					
Houve pensamento crítico e reflexivo?					
Houve aprendizagem individual dos mediadores (as pessoas que ajudaram na realização das atividades)?					
Houve aprendizagem individual dos participantes?					
Houve aprendizagem coletivo dos mediadores (as pessoas que ajudaram na realização das atividades)?					
Houve aprendizagem coletiva dos participantes?					
Houve conhecimentos compartilhados?					
Houve desenvolvimento de sentimento de pertença? Identidade colectiva e individual					
Foram desenvolvidas capacidades nas atividades realizadas no Centro de Intervenção Comunitária Bela Vista?					
Foram desenvolvidas capacidades nas atividades realizadas na nas áreas comuns do bairro com a comunidade?					

Foram desenvolvidas capacidades nas atividades digitais realizadas nas aulas de computação?					
Geraram a capacidade de resolução de problemas? (seja nas atividades na comunidade, no Centro de Intervenção Comunitária, ou nas aulas de computação na Universidade de Cabo Verde)					

ANEXO E

Plano de actividades iniciales
Etapa 2, Amadora, en Lisboa, Portugal

Duración 1 hora y media.

Notas:

- Cada sesión, los jóvenes tienen que buscar algo en internet y siempre preguntar cómo saben que la información que buscamos es real.
- Trabajar siempre con la comunidad y las preocupaciones de los jóvenes.

# Act	Descripción	Notas y temas a desarrollar
1	<p>A</p> <ul style="list-style-type: none"> -Presentación de los participantes y del proyecto de todas las actividades que se van a realizar. -Actividad de integración: dibujo del rostro del compañero sin ver el papel. -Cada uno va a decir su nombre, su edad, mostrar el dibujo que hicieron de él y decir qué era aquello que querían ser cuando eran pequeños. <p>B</p> <ul style="list-style-type: none"> -Qué es una animación? Pueden buscar en sus celulares qué es y compartir con todos. -Ellos tendrán 3min para buscar un ejemplo de animación simple, que muestre como se hace. Animaciones con papel, plastilina, con Stop Motion. -Ver videos ejemplos. -Preguntar ¿las animaciones son medios por los cuales se puede transmitir un mensaje? -¿Qué otros medios pueden transmitir un mensaje? (imagen, foto, video, audio) -¿La animación es un medio de expresión? -¿Qué es la libertad de expresión? ¿nosotros tenemos libertad de expresión? -¿Qué es una animación? -Arte y tecnología como medio de comunicación -La animación como un medio de expresión? -Las animaciones pueden transmitir mensajes? -¿Cuál idea quieren transmitir? ¿es un cuento? ¿una historia? -A qué público va dirigido? -La animación como medio de expresión. Proponer una animación en equipos. -Vamos expresarnos por medio del arte y la animación. -Comenzar a hablar de las animaciones, qué es lo que son, y ver varios videos de animaciones en varias partes del mundo. (ver videos de stop motion el detrás de cámaras). Hacer equipos y 	<ul style="list-style-type: none"> -Se necesita, un proyector, una computadora, cámara y tripié -Llevar las preguntas listas para aplicar HOOT -Siempre tener papel grande y marcadores para escribir todas las ideas, y dibujo de ideas y procedimientos ANIMACIÓN -Arte y tecnología como medio de comunicación -La animación como un medio de expresión -Creatividad y creación de escenarios -La identidad plasmada por medio de animación MENSAJES -Medios de comunicación, digitales y plásticos que emiten estos mensajes -¿Cómo se transmiten los mensajes mediáticos?

	<p>comenzar a hacer la planificación de las animaciones. Mostrar el guión de animación. (Ellos verán los materiales que necesitan para la sig clase) Escoger el tema y o que harán. ¿A qué público va dirigido?</p> <p>C</p> <ul style="list-style-type: none"> -Responder las preguntas iniciales con el juego KAHOOT -Creación de una pagina o red social (a elección de ellos) con los celulares. -Cada sesión dos personas en equipo se van a encargar de redactar una noticia con una foto de lo que fue realizado, y lo subirán a la red colectiva. -Habrá una cámara fotográfica y de video para que cada sesión ese equipo sea encargado también de registrar por medio de fotos lo que pasó (pueden usar el celular o la cámara profesional con el tripié). <p>Si no hay mucho orden:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Definir reglas dentro de las actividades (ellos las tienen que delimitar). 	<p>Animaciones de la pag The neverending wall Facebook</p> <ul style="list-style-type: none"> -Buscar videos de muestra de animaciones como Pixar in a box -Animación en papel https://www.youtube.com/watch?v=ByGq-EdQ2L0
1.2	<ul style="list-style-type: none"> -Producción de la animación. Hacerlo con celulares y tripiés, cámaras, material que necesiten. Preparar el escenario. Toma de fotografías y secuencias. Vaciar las fotos finales en una carpeta en la computadora. -Pueden hacer grabaciones de sonidos, música para el fondo del stop motion. -Ver si los computadores o las tablets tienen para hacer video. 	Utilización de cámaras fotográficas y computadores.
1.3	<ul style="list-style-type: none"> -Terminar las animaciones que hicieron falta. -Cada equipo se colocará en una computadora para bajar las fotos y comenzar a trabajar con la animación. -Terminar la animación y mostrar ante todos al final de la clase. 	Utilización de cámaras fotográficas y computadores.
2	<ul style="list-style-type: none"> -Conocer nuestra comunidad, identidad, mostrar al mundo de nosotros. Entender nuestra identidad común a partir de nuestro espacio. -Como han cambiado los mapas (antiguos y actuales). -Realizar mapa distinto, simbólico, recorridos, espacios simbólicos y de memoria de nuestro entorno (identificar espacios que sean simbólicos, que haya pasado algo en esos lugares que todos conozcan, leyendas, cuentos, historias). -Ellos deben proponer una forma dinámica de mapa digital para la próxima aula. Con fotos o videos. -Hacer recorridas del espacio. -Se es necesario salir a la calle a recopilar las fotos, y que ellos lo traigan la próxima clase. 	<ul style="list-style-type: none"> -Se puede incorporar el ejercicio de fotografía de Fronteras Urbanas, colocándolo en el mapa -En el mapas se debe integrar a la comunidad, es importante que esta aparezca. <p>MAPAS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Otra manera de conocer nuestro entorno por medio de visitar nuestro alrededor -Los diferentes tipos de mapas que hay, sus representaciones y funciones -Formas de

		<p>representaciones espaciales plásticas y digitales</p> <ul style="list-style-type: none"> -Manipulación de las imágenes -Lugares de memoria -El transitar como medio de conocimiento -Plasmar plástica y digitalmente -Análisis del mapa digital -Comunicación de un mensaje a la comunidad
2.2	<p>Realización del mapa digital.</p> <p>Si desean ver esa parte de Lisboa en el pasado, pueden utilizar LXI Lisboa interactiva (plataforma de sistema de información geográfica) (http://lxi.cm-lisboa.pt/lxi/) o Google Maps.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Actividad de integración 5 min fuera en la escuela en parejas, y dibujar la ruta. -¿Qué es documentar? -¿Formas de documentar? colección de objetos, relatos, diseños, foto, video, frotage. -¿Cuál será el tema que trabajaremos/ que nos guiará en esta documentación al salir? -Descargar la aplicación MAPS.ME -Hacer el mapa de ruta entre todos con los mapas que ya tenían antes, ir a los lugares todos que ellos seleccionaron. Durante el camino ellos documentarán el camino con sus celulares. -Definir tareas de que va a hacer cada uno. -Al final vamos a juntar todos los videos de todos los celulares. -Decirles que descarguen la aplicación . -Salir todos juntos a la calle. 	<p>Si se da la oportunidad, aquí se puede trabajar el tema del juego y se cambia la estrategia</p> <p>Hablar del snapchat como ejemplo de mapa interactivo mundial</p>
3	<ul style="list-style-type: none"> -Actividad de integración con personas diferentes: -Terminar las animaciones que hicieron falta en la computadora, se turnaran para trabajar en la computadora por cada integrante en su animación. -Cada uno quien no esté trabajando se pondrá a hacer su video, con las fotos y videos que tenía. Con la APP KineMaster u otra APP que tengan ellos en sus celulares. -Explicarles de la APP MAPS.ME, que funciona como GPS -Los que no puedan trabajar con su celular pueden poner todos las fotos y videos en GOOGLE DRIVE (Hacer un Google drive grupal), que alguien lo cree. 	
4	<ul style="list-style-type: none"> -Sesión de debate con grabación. cinco participantes, los demás estarán grabando la entrevista, cada uno tendrá su función. Entre 20 y 25 minutos de cada sesión por los tres -Libre elección de temas. -Mientras se hace el debate con unos, los que no han terminado las actividades digitales, harán eso. 	<p>Son necesarias dos cámaras, dos tripes y tablets.</p> <p>-Documentar con celulares y grabadora.</p>

5	<p>Sesión de hablar todo lo que hemos visto que hicimos en cada una de las sesiones Es necesario una sesión de relajación , dialogo y actividades.</p> <p>Entrevistas</p> <p>-Técnicas para entrevistas.</p> <p>La primera sesión es de entrevistas para observar y analizar qué es lo que pasa en la comunidad, y después se verá si se integra al video. Comenzar a plantearles que se hará un video.</p> <p>-Ver la función del periodista, el papel de la información en nuestras vidas.</p> <p>Analizar de dónde vienen las noticias, la veracidad de la información, la influencia de los medios de comunicación, manipulación mediática, acceso a la información.</p> <p>-Comenzar a hablar que vamos a hacer un video y entrevistas para este video, o que estén por separado.</p> <p>-¿Para qué se hacen las entrevistas?</p> <p>¿son necesarias hacerlas?</p> <p>-Vamos a fabricar noticias de estas entrevistas (hacer un resumen de lo que hicieron, y entrevistaron) (templates ya hechos como en Cabo Verde)</p> <p>-Esta es una muestra de participación social de las opiniones de las personas.</p> <p>-¿Creen que todas las entrevistas son reales? habrá manipulación de entrevistas o lo que dice la gente? ¿cómo saber si es verdad o no?</p> <p>-¿Cuáles son los problemas de la comunidad?, les gustaría trabajar sobre eso? ¿qué problema o tema les gustaría trabajar o investiga?</p> <p>-¿A qué público va dirigido ?</p> <p>Tenemos que pedir autorización a los entrevistados para que salgan en os videos e imágenes.</p> <p>-Enseñar a hacer entrevistas ¿qué preguntas hacer? ¿preguntas condicionadas o no condicionadas? ¿a quién vamos a entrevistar?</p> <p>-Para las entrevistas, realizar guión/plano de acciones para las entrevistas.</p> <p>-Si vamos a mostrar a nuestro barrio ¿qué vamos a preguntar para mostrarlo?</p> <p>-Si no llegan a definir un tema, entonces tienen que mostrar a la comunidad a través de entrevistas.</p>	<p>Hacer una cuenta de Youtube o Vimeo para subir los videos.</p> <p>La comunidad tiene que estar presente .</p> <p>ENTREVISTAS</p> <p>-Las entrevistas y videos como medios de comunicación</p> <p>-El manejo de la información por medio de la comunidad</p> <p>- Libertad de expresión e información</p> <p>-Medios comunitarios, como televisoras, radios comunitarios</p> <p>-Manejo técnico de la herramienta digital</p>
5.2	<p>Salir a la comunidad para hacer las entrevistas.</p> <p>Hacerlo en equipo y al final la selección subirlo al Facebook para tener todo ahí listo para editar en sesiones futuras.</p>	<p>Cámaras, tablets y celulares.</p>
6	<p>Realización de un video</p> <p>-¿Qué tipo de videos existen? (animaciones, documentales, videos musicales, comedia, reportajes, tutoriales, informativos, demostrativos, publicitarios)</p> <p>-¿Tenemos libertad de expresión con los videos?</p> <p>-¿Los videos son otro medio de expresión, comunicación e información?</p>	<p>-Youth Video Festival 2018 https://pluralplus.unaoc.org/</p> <p>-Edición de video (Movie Maker/ animoto/ i-movie/ premier/ Viva video) aquel que tenga en un</p>

	<p>-Tema libre, puede ser relacionado con el tema de las entrevistas.</p> <p>-Realización de ejercicios de grabación (sesión de ejercicios en el patio-grabaciones de la UAB) Ejercicios de como grabar con sillas, ruedas, patinetas, para hacer grabaciones en movimientos.</p> <p>-Tipos de movimientos de cámara Travelling in (frente), travelling out (tras), travelling latera, PAN (derecha-izquierda), TILT (arriba-abajo-fijo), Zoom in-zoom out (solo con el lente) Plano fijo, Paneo .</p> <p>-Muestra de videos de otras partes del mundo- Competencias internacionales New York (ver concurso de video y el tema para elegir).</p> <p>-Realización del guión de grabación y del video.</p> <p>-Selección del tema del video libre y en grupo.</p>	<p>celular</p> <p>-En el video se tiene que hacer partícipes a la comunidad de alguna manera</p> <p>VIDEO</p> <p>-Las entrevistas y videos como medios de comunicación</p> <p>-El manejo de la información por medio de la comunidad</p> <p>- Libertad de expresión e información</p> <p>-Medios comunitarios, como televisoras, radios comunitarios</p> <p>-Manejo técnico de la herramienta digital</p>
6.2	Salir a grabar y edición de video, poner todos los videos de los celulares en una plataforma.	Actividad al exterior, con cámaras y celulares.
6.3	Termino y edición del video.	Actividad a realizar en computadores.
7	<p>Sesión de debate con grabación.</p> <p>cinco participantes, los demás estarán grabando la entrevista, cada uno tendrá su función.</p> <p>Entre 20 y 25 minutos de cada sesión por los tres grupos.</p> <p>Sesión de debate sobre las actividades realizadas y futuras.</p> <p>Valoración de las actividades.</p>	
8	<p>Ver lo que son los periódicos y revistas.</p> <p>-¿Qué es alfabetización mediática e informacional?</p> <p>-El poder que tiene la imagen y las noticias.</p> <p>hablar de los estereotipos, la publicidad, identidades creadas que las personas creen o siguen.</p> <p>La importancia de las palabras, de las frases. del color, el tamaño.</p> <p>Hacer una crítica de este sistema, de la manipulación.</p> <p>(Mostrar videos y fotos de fanzines)</p> <p>-Hacer equipos y hacer portada de su FANZINE o libro de artista.</p> <p>Posteriormente esta se va a digitalizar o se va a hacer una animación del producto realizado. Pueden ocupar lo digital o lo no digital.</p> <p>-Hacer una revista digital con la recopilación de todas las actividades.</p>	<p>NOTICIAS</p> <p>-¿Qué son las noticias?</p> <p>-¿Cómo funcionan los periódicos?</p> <p>-La información de los medios masivos de información</p> <p>-La influencia de las redes sociales</p> <p>-El lenguaje que ocupan los medios</p> <p>-Acceso a la información</p> <p>- ¿Qué criterios usamos para seleccionar la información?</p> <p>- ¿Cómo comunicarían las</p>

	<p>-Cada uno va a poner sus experiencias.</p> <p>-Comenzar a pensar en el formato.</p>	<p>noticias, los hechos y los eventos?</p> <p>REVISTAS</p> <p>-Tipos de revistas digitales</p> <p>-Los estereotipos y las audiencias.</p> <p>-Engaño , manipulación de los medios</p> <p>-Manejo de la información por diversos medios de comunicación</p> <p>-De qué forma los medios transmiten la simbología mediática</p> <p>-Creatividad de representación</p> <p>-Reflexión de las actividades realizadas</p>
9	<p>-Creación de un juego en la comunidad con los códigos QR.</p> <p>-Enseñar a hacer los códigos y otras alternativas de juego.</p> <p>-Plantear el juego con la comunidad, con los estudiantes o personas del barrio.</p>	<p>¿Cómo se puede hacer participe a la gente y a la comunidad en el juego?</p> <p>-Aquí pueden ocupar los mapas que hicieron anteriormente.</p>
9.2	-Realización y puesta en práctica del juego.	
10	Realizar la revista, con portadas digitales y manuales. División de tareas.	<p>Edición de imagen se puede hacer con cualquier programa del celular que ellos tengan o con https://pixlr.com/</p>
10.2	Terminar la revista.	<p>Creación de revistas interactivas</p> <p>http://edu.glogster.com/?ref=com</p>
11	<p>Sesión de debate con grabación.</p> <p>cinco participantes, los demás estarán grabando la entrevista, cada uno tendrá su función.</p> <p>Entre 20 y 25 minutos de cada sesión por los tres</p>	

ANEXO F

Diario de investigación
Etapas 2, Amadora, en Lisboa, Portugal

Lunes y miércoles 17 - 18:30 hrs

Del 29 de Enero al 18 de Abril de 2018

Nombre de mediadores:

-Estrella = Es

-Ana = An

-Isabel = Is

-Ludes = Lu

-Laura = La

-Miriam = Mi

# de sesión y fecha	Descripción de la actividad	Información / Observaciones / Reflexiones (durante las actividades)	#Asistentes	Mediadores
Act.1 1.1 29-01-2018	<p>-<u>Presentación</u> del taller, en qué va a consistir y qué harán. Ellos dijeron su nombre, edad, que querían ser cuando eran niños y que querían ser en un futuro. Se les dijo que podían usar celulares libremente.</p> <p>-<u>Animación</u>. Se hicieron 5 grupos, cada uno buscó animaciones con la técnica de <u>STOP MOTION</u> en internet y mostraron en grupo.</p> <p>-Comenzaron la planificación de la animación para realizar la próxima sesión. Utilizaron cartulinas para escribir las ideas.</p> <p>-Se hizo un grupo en el Whatsapp.</p> <p>-Se comenzó a hacer el grupo en el Facebook</p>	<p>INFORMACIÓN</p> <p>-Me informaron que no utilizaron el cartel para llamar a los chicos para el taller. Esto debido a que iban a ser muchos chicos los que iban a querer entrar en la actividad.</p> <p>-Dos chicos de la lista quisieron entrar voluntariamente porque se enteraron por otros del taller.</p> <p>-Los profesores directores de grupo invitaron personalmente a algunos chicos al proyecto, tanto chicos con dificultades de integración, escolar, o hiperactividad.</p> <p>-Hay un chico: Carlos, que sufre de ataques “epilépticos”,</p> <p>OBSERVACIONES</p> <p>-Siempre se sentaron e hicieron equipos en relación a los grupos a los que pertenecen a pesar que muchos de ellos no se integraban en los mismos.</p> <p>No había integración de chicos procedentes de un grupo para con otros.</p>	18	Es, Lu

		<p>-No se observaron problemas entre ellos, solo en una ocasión se observó una falta de respeto y discusiones.</p> <p>REFLEXIONES</p> <p>-Las próximas actividades en equipo, se harán al azar, con papelitos, para que los grupos sean mezclados y aprendan a trabajar con otros chicos.</p> <p>-Funcionó el pedir que busquen cierta información en los celulares. El problema fue que muchos lo hacían individual y no discutían o intercambian puntos de vista de las selecciones realizadas.</p> <p>Las próximas se les dará a cada equipo una tablet para que realicen las búsquedas en internet y sea más en grupo.</p>		
#2 31-01- 2018	<p>-Se preguntó de</p> <p>-Qué es una <u>animación</u>?</p> <p>-Arte y tecnología como medio de comunicación</p> <p>-La animación como un medio de expresión?</p> <p>-Las animaciones pueden transmitir mensajes?</p> <p>-Cuál idea quieren transmitir? es un cuento?. una historia?</p> <p>-Se continuó a hacer la animación en equipos con el material disponible. cámaras y tripés.</p> <p>-Se pidió que dos alumnas Beatriz, y Jessica hicieran las noticias para publicar en el Facebook.</p>	<p>INFORMACIÓN</p> <p>-Se integró un chico Pablo quien resultó bueno en la cámara.</p> <p>-Llegó una chica que había faltado la clase anterior y que no habla muy bien portugués (es de una zona rural en Gana), pero que en la actividad se observó una muy buena integración.</p> <p>-Faltaron dos chicos en la actividad.</p> <p>OBSERVACIONES</p> <p>-Se mostró mayor interés en la realización de las animaciones.</p> <p>-En general trabajaban en equipo, pero algunos de ellos no participaban mucho, había chicos que eran muy tímidos y aunque estaban presentes se integraban poco.</p> <p>-Carlos a veces se encontraba excluyente de las actividades por parte de su equipo, por lo que se le puso a tomar fotografías.</p> <p>REFLEXIONES</p> <p>-Hay que poner tareas a cada uno de los integrantes para que cada uno desempeñe un rol en las actividades, y que todos participen equitativamente y activamente.</p> <p>-Se necesita tener dos mediadores todas las sesiones para el apoyo en las actividades.</p>	18	Es , Is

#3 5-02-2018	<p>-Se perdieron 30 min intentando trabajar con el programa en la sala, así que se cambiaron las actividades.</p> <p>-Se hizo una <u>actividad de línea continua</u> sin ver la hoja, en pares. Después se hicieron tres grupos de cinco cada uno y formaron <u>historias de cada dibujo y los personajes</u>.</p> <p>-Al final presentaron ante el grupo.</p> <p>-Se le pidió a Carlos y Adriana para hacer la noticia del día</p>	<p>INFORMACIÓN</p> <p>No contamos con una buena disposición de servicio técnico para instalar los programas, se perdieron 30 min.</p> <p>OBSERVACIONES</p> <p>-Hay que tener instalados los programas dos sesiones antes por cualquier imprevisto</p> <p>-Les fue difícil integrarse y trabajar en nuevos grupos, muchos no participaban y no se integraban al grupo.</p> <p>REFLEXIONES</p> <p>-A partir de ahora hacer grupos mixtos, y hacer una actividad inicial de integración, divertida y corta para integrarlos, máximo 15 min</p> <p>-Y hablar de lo que se va a hacer el resto de la clase</p> <p>En relación al aprendizaje, se generaron más habilidades de trabajo en equipo.</p>	17	Es
#4 7-02-2018	<p>-Se adelantó la actividad del <u>mapa (mapa simbólico social)</u></p> <p>Se formaron 4 grupos y en papel realizaron un mapa social, de memorias y lugares de memoria.</p> <p>-Solo un grupo hizo un <u>mapa de la escuela</u>.</p> <p>-Posteriormente se juntaron 2 y 2 grupos para mostrar sus mapas y seleccionar un lugar para ir en la siguiente sesión.</p> <p>-Se intentó trabajar con la animación pero por falta de tiempo no pudimos realizarlo</p>	<p>INFORMACIÓN</p> <p>Se incorporó otra chica: Paula</p> <p>OBSERVACIONES</p> <p>Dos chicas se encuentran siempre en los celulares, por lo que se habló con ellas varias veces.</p> <p>Se hablará con el grupo la próxima clase para definir el uso de los celulares, solo hablar del tema de respeto.</p> <p>Poco a poco hay mayor integración los chicos, pero unos siguen sin integrarse, los equipos tienen que ser más pequeños, para el posterior trabajo en equipo, ya que hay algunos que no hacen nada.</p> <p>REFLEXIONES</p> <p>Es necesario continuar y hacer actividades de integración y siempre con grupos diferentes.</p>	19	Es , A n
#5 19-02-2018	<p>-Actividad de integración 5 min en la escuela en parejas, y <u>dibujar la ruta sin ver</u>.</p> <p>-Se mostraron los mapas</p>	<p>INFORMACIÓN</p> <p>Regresó el chico Daniel Serra a las actividades</p> <p>El chico Carlos no ha tenido ataques en ninguna de las sesiones</p> <p>-Hasta el momento solo hay una chica Maria</p>	16	La , Is, Es

	<p>que habían realizado la actividad anterior, e hicieron entre todos una nueva ruta para hacer la actividad en el exterior.</p> <p>-<u>Salimos</u> a realizar esta ruta donde cada estudiante documentó el camino, por medio de videos y fotos.</p> <p>-Al regresar se habló :Qué es documentar? Formas de documentar? colección de objetos, relatos, escribir, dibujo, foto, video, frotage</p> <p>-Se habló de lo que les había parecido las actividades.</p>	<p>Joao que no tiene celular</p> <p>OBSERVACIONES</p> <p>Muchos se integran con facilidad, mientras que otros solo hacen la actividad.</p> <p>Otros explican el camino y los lugares de Amadora, ya que muchos no conocían muchos espacios de los cuales caminamos.</p> <p>Muchos solo conocían los lugares por medio del coche.</p> <p>-Hay algunos que no hacen las actividades, poniendo pretexto que no llevan el celular como Tiago, Marta, Nadilene, Elsa (ellas siempre están en grupo)</p> <p>Lugares importantes: Lydls, La Isla, el puente, etc.</p> <p>REFLEXIONES</p> <p>-Se comprueba que es necesario hacer una actividad corta de integración al inicio de las actividades para romper el hielo.</p> <p>-De alguna manera hay que poner tareas y división de acciones</p> <p>-La actividad resultó muy integradora y atractiva para los jóvenes, estaban entusiasmados de hacer algo fuera de la escuela. (Deben ser realizadas más actividades de este tipo)</p>		
#6 21-02- 2018	<p>-Se realizaron las animaciones en la computadora con el programa Movie Maker. Unas las hicieron en equipos (Solo terminaron la animación del huevo)</p> <p>-Mientras otros trabajaron en sus <u>videos de los caminos</u> directamente desde sus <u>celulares y tablets</u>. APP KineMaster</p> <p>-Se hizo una carpeta con el</p>	<p>INFORMACIÓN</p> <p>Varios chicos (Adriana, Maria Joao, Pedro, Beatriz) no consiguieron trabajar la actividad debido a las imágenes faltantes para trabajar en el computador.</p> <p>-Faltan las animaciones de Pedro, Jessica, Antonio, recolectar los videos de todos</p> <p>OBSERVACIONES</p> <p>Mariama mostró poco interés en la actividad, se dedicó a hacer otras cosas.</p> <p>Esto también se debió a que Estrella se encontraba sola sin apoyo y no hubo ayuda para asesorar a los chicos en las actividades.</p>	16	Es

	GOOGLE DRIVE y ahí compartieron los videos ya terminados	REFLEXIONES Es necesario traer siempre las tablets de la biblioteca, que tengan internet y el programa editor de vídeos, siempre disponibles para que ellos los utilicen -Es necesario siempre tener varias actividades digitales para que si unos terminan sus actividades, puedan realizar otras al terminar. -Es necesario contar con la ayuda de por lo menos de un voluntario en las actividades digitales		
#7 26-02- 2018	Sesión de <u>entrevistas focales a los participantes 1</u> -Durante las sesiones de entrevistas, los demás se quedaban en el salón a trabajar las animaciones y videos, a pesar que no se logró avanzar mucho debido al mal funcionamiento de los computadores y la falla del Internet. -Se hicieron tres grupos de entrevistas, donde una chica siempre fue la moderadora (Nuria Silva, una chica nueva que se integrará en las actividades) El número de integrantes de las entrevistas fue variado porque otros llegaron después. (seis personas en las entrevistas es mucho, tienen que ser 4, como máximo 5) -Grupo 1: Carlos, Daniel, Tiago -Grupo 2: Vanessa, Marta, Adriana, Joao, Jéssica, -Grupo 3: Helena, Elsa, Nadilene, Antonio, Ivo, Pedro, Paula	INFORMACIÓN Realización de la primera entrevista de las opiniones de los jóvenes OBSERVACIONES Al ser los grupos de entrevistas grandes, algunos no participaban con sus opiniones. REFLEXIONES Las futuras entrevistas tienen que ser realizadas a tres o máximo cuatro personas. Resultados entrevistas:		Es , La

#8 28-02-2018	<p>-Se llegó 30 minutos más temprano para terminar las actividades de video y animaciones. Se finalizaron todas, solo faltaron Helena y Tiago los cuales no terminaron su animación que estaban con Jessica. Falta guardar las animaciones del PEZ y del OVO.</p> <p>-Se hizo una actividad de integración. <u>Dibujo, línea continua</u>, donde los <u>modelos</u> eran ellos.</p> <p>-Se les pidió de hacer equipos de tres para seleccionar <u>temas</u> que les gustaría hablar o investigar. <u>Discusión de temas</u>- Hay un audio con la discusión.</p>	<p>INFORMACIÓN Las tablets que tienen en la biblioteca se pueden usar siempre para cualquier actividad. Llegó un chico nuevo que solo estuvo un día.</p> <p>OBSERVACIONES Las actividades para integración grupal, es mejor dejarlas al final para que el grupo no se descontrola. Solo si la actividad a seguir no fuera de mucha concentración</p> <p>REFLEXIONES Si se realiza la actividad de Cuchicheo que sea de tres personas, y que se realice al inicio para ayudar a la concentración.</p> <p>Se pueden usar las cartas de poker o la de memoria para usar en la selección de dinámicas.</p>	17	Es , La
#9 5-03-2018	<p>-Ayudaron a instalar el programa de edición de video en las tabletas.</p> <p>-Se habló de lo que se ha realizado en las sesiones anteriores. De las animaciones, de los mapas y los videos. Asociaron los mapas con el Snapchat, con el Facebook, Instagram.</p> <p>Se habló del tema de las <u>Fronteras Urbanas</u>, se mostraron los videos que enviaron a GIS, y se les pidió traer una foto o un video de lo que para ellos es una frontera urbana. -<u>Investigación de temas de interés y muestra de videos encontrados en internet</u>. Se hicieron tres equipos y mostraron videos que encontraron en internet de</p>	<p>INFORMACIÓN Las tablets ya cuentan con el programa de edición de video. Llegó una invitada Liliana Silva.</p> <p>OBSERVACIONES Mostrar el video con algunas entrevistas que hicieron en Cabo Verde.</p> <p>REFLEXIONES Hablar de Google Drive para guardar todo lo que tenemos. Pedir que pongan en el Whatsapp los videos que se vieron en la sesión.</p> <p>Es bueno poner videos y cosas interesantes en el grupo para que estén informados</p> <p>Para las futuras actividades en Lisboa se tendrá que dividir al grupo para hacer las entrevistas y el video. Dividir tareas de grabaciones, entrevistadores,</p>	19	Es

	<p>los temas que han seleccionado, siendo los temas de Protección sexual, Violencia doméstica , la existencia de los dragones.</p> <p>-Se habló de lo que podremos hacer en Lisboa, <u>futuras entrevistas en Amadora</u>, vídeos, temas. Se mostró el vídeo de Cabo Verde.</p> <p>-Se vieron los vídeos y animaciones que han realizado.</p>	editores de vídeo .		
#10 7-03- 2018	<p>-Se vieron los <u>vídeos</u> de las entrevistas realizadas en <u>Cabo Verde</u>. Se mostró como ejemplo de lo que podrían hacer.</p> <p>-Se vio el vídeo de <u>Turistificação de Lisboa</u>. https://vimeo.com/206122090</p> <p>-Núria mostró el cortometraje que hizo con su tía sobre la mutilación femenina.</p> <p>-Carlos también mostró el vídeo que había realizado para su mamá.</p> <p>-Se habló del concurso de <u>Youth Festival Vídeos UNAOC</u>. Se vieron algunos vídeos de los ganadores. Se hicieron cuatro equipos y comenzaron a <u>organizar los temas</u>.</p>	<p>INFORMACIÓN Hacer una carta de autorización para la salida a Lisboa.</p> <p>OBSERVACIONES Es necesario pedir a los técnicos que actualicen o reparen el computador principal.</p> <p>REFLEXIONES Enviar en el grupo los vídeos de Lisboa, y de los ganadores del concurso anterior. Dividir las tareas en cada equipo</p> <p>Pedir el envío del vídeo o foto de la frontera urbana que lo envíen a mi correo.</p>	14	Es
#11 14-03- 2018	<p>-Se hizo una <u>sesión de debates</u> con los temas que habían seleccionado anteriormente. Se hicieron dos grupos de 3 personas cada uno. D1 G1-Tiago, Marta, Elsa. G2-Carlos, Helena, Nadine.</p>	<p>INFORMACIÓN -Isabel y yo llegamos treinta minutos tarde y más de la mitad del grupo se fue. Por lo que cambiamos las actividades y se trabajó con 6 chicos.</p> <p>OBSERVACIONES -Fue una sesión muy buena de debate y de intercambio de opiniones, hablar de temas tabú.</p>	6	Is, Es

	<p>Cada grupo hizo preguntas para que la otra mesa las respondiera.</p> <p>Los temas fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Homosexualidad. -Protección sexual. -Violencia doméstica. <p>Cada grupo discutía el tema y las preguntas a realizar y a responder.</p> <p>Mostraron sus diversas opiniones.</p> <p>-Al final se habló de la actividad de ir a Lisboa y muchos no consiguen ir.</p>	<p>REFLEXIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> -Si se realizan sesiones de debates futuras, se trabajará igual con pocas personas. -La próxima actividad se les dará un papel anónimo donde tienen que escribir si pueden ir o no a Lisboa y porqué no pueden. 		
#12 19-03-2018	<p>-<u>Debates</u>. Se hicieron dos grupos, uno con los que habían estado en la sesión anterior</p> <p>D2 (G3-Carlos, Helena, Tiago, Marta, Elsa)</p> <p>Ellos comenzaron a planificar el vídeo que realizarán: discriminación y bullying por ser extranjeros.</p> <p>-El otro grupo (G4-Inguande, Diogo, Daniel, Antonio, Vanessa, Núria) hicieron la sección de debate de las preguntas que el grupo anterior en la sesión pasada realizó. Al final ellos dejaron tres preguntas para el grupo futuro.</p> <p>Posteriormente comenzaron a <u>planificar en grupo el vídeo</u> que realizarían: discriminación de los ancianos en Portugal a diferencia de nuestros países.</p> <p>-Todos salimos a entrevistar a las personas como ejercicio básico.</p>	<p>INFORMACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> -Llegaron menos chicos, lo cual también permitió trabajar las actividades. <p>OBSERVACIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> -El segundo grupo de debate, fue un poco difícil su interacción sin la participación de un moderador. Esto debido a las características personales de la mayoría de los integrantes del grupo. <p>Durante la sesión de entrevistas, observamos un buen trabajo en equipo e interés por parte de los estudiantes.</p> <p>Es interesante ver la forma de responder a las preguntas. Esta fue un primer acercamiento a la sesión de entrevistas.</p> <p>REFLEXIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> -En las sesiones de debates, es necesario poner en los equipos genere mezclada con n el sentido de características de participación. Que estén personas con más habilidades orales y otros que no las tengan. -En la sesión de entrevistas hay que entrevistar a gente que conozcamos o que esté en disposición de serlo. 	12	Es , Is
#13	- <u>Salimos a Amadora a hacer</u>	INFORMACIÓN	15	Es

21-03-2018	<p><u>entrevistas</u> y seguir con el proceso de documentación.</p> <p>-Fuimos hasta Babilonia (zona de la estación del tren de Amadora)</p> <p>-Trabajaron en grupos todos, a pesar que eran grupos diferentes</p>	<p>Para hacer las entrevistas, se contaron con dos cámaras profesionales, una grabadora de voz y la tablet solo como registro alternativo.</p> <p>OBSERVACIONES</p> <p>Es interesante ver las reacciones de las personas referentes a los temas de las entrevistas. Algunos recibieron reacciones racistas por ser afro descendientes y tener miedo. Prácticamente tenían que hacer las entrevistas a personas de color como ellos.</p> <p>Trabajaron muy bien en equipo y en cooperación, estaban llenos de interés y curiosos por la participación de las personas.</p> <p>REFLEXIONES</p> <p>Es necesario hacer más actividades fuera de la escuela, ya que son más atractivas y más en contacto con las personas externas a la escuela.</p>		
#14 9-04-2018	<p>-Revisión de las entrevistas realizadas en la sesión pasada. Se comenzó a planificar la realización del video.</p> <p>Antonio y Daniel harán el video, recolección de las fotos y videos.</p> <p>Carlos y Tiago harán la música con la letra.</p> <p>Elsa, Helena, Marta, Vanessa escribieron las frases principales de las entrevistas para su utilización posterior en la canción.</p> <p>-Planificar juego. Se hicieron unos dibujos para hacer un juego la próxima sesión.</p> <p>-Salieron a hacer la actividad de <u>salir en parejas y dibujar la ruta sin ver.</u></p> <p>-Se habló de la actividad del sábado y la salida a Lisboa.</p>	<p>INFORMACIÓN</p> <p>Sigue faltando el grupo del 9o ano.</p> <p>OBSERVACIONES</p> <p>Es necesario hacer más actividades de integración, porque la actividad del video a veces es cansada para ellos.</p> <p>Están entusiasmados de la salida a Lisboa.</p> <p>REFLEXIONES</p> <p>Hacer siempre actividades de integración y más activas fuera del aula.</p>	9	Es , A n

#15 11-04- 2018	<p>-Platica con ellos de los <u>periodistas</u>, las <u>noticias falsas</u>, las <u>entrevistas</u> y lo que se ha realizado en las sesiones anteriores en Amadora. El porqué son <u>necesarias las entrevistas</u> y las noticias y la publicidad.</p> <p>-Se habló de las <u>actividades y de lo que haremos en la salida a Lisboa</u>.</p> <p>-Se hizo un <u>dibujo grupal de las siluetas</u> para integrar al grupo.</p> <p>-Se hizo un <u>juego de pistas</u> (casa del tesoro) con dos equipos.</p>	<p>INFORMACIÓN</p> <p>-Fueron los chicos que habían faltado anteriormente.</p> <p>-Llegó un invitado nuevo que solo vino este día.</p> <p>OBSERVACIONES</p> <p>-Algunos están entusiasmados para la salida a Lisboa.</p> <p>-Fue bueno hacer la actividad de dibujo para integrarlos de nuevo ya que muchos no habían asistido las últimas clases.</p> <p>-Se creó un buen diálogo entre ellos de los temas del poder de la información, que no todas las noticias son reales.</p> <p>Algunos opinaban que las noticias en la televisión eran reales y otros no. Ellos dieron ejemplos de que muchas noticias son manipuladas por ciertos intereses. Se creó un aprendizaje colectivo entre ellos.</p> <p>-El tema de identidad y pertenencia: Se les preguntó si ellos creían que Amadora era peligrosa, y ellos dijeron que no, a partir de ahí se habló de lo que la gente foránea habla y cree de de Amadora, hablaron de lo que ellos han vivido en su zona el tema de peligro, tanto en Amadora y Cabo Verde. Se hizo referencia al video que ellos habían visto y la referencia al tema de que algunas zonas son peligrosas.</p> <p>REFLEXIONES</p> <p>-Hay chicos que no están interesados en las actividades pero se integran por estar con los otros compañeros.</p>	12	Es
#extra 14-04- 2018	<p><u>Salida a Lisboa</u></p> <p>-Quedamos en la estación de Amadora a las 10, lo cual salimos para Lisboa hasta las 10:43.</p> <p>Vino Nadine, Antonio y Jessica. Quien apoyó en las actividades fue Miriam.</p> <p>-Llegamos a Rossio y fuimos al supermercado para hacer la compra para el almuerzo</p>	<p>INFORMACIÓN</p> <p>Tuvimos dificultades para entrevistar a las personas en Lisboa.</p> <p>Contamos solo con los celulares para hacer registro y una cámara profesional.</p> <p>OBSERVACIONES</p> <p>Se hizo un buen trabajo en equipo para realizar las actividades.</p> <p>Se divertieron y conocieron nuevas cosas en Lisboa.</p>	3	Es , Mi

	<p>-Salimos y caminamos en el centro con rumbo a la Feria de Ladra.</p> <p>-Durante el camino Jessica intentó vender unas rifas para los finalistas, vendió algunas, también intentó hacer entrevistas pero nadie quiso ser entrevistado.</p> <p>-Las únicas personas que fueron entrevistados fueron un vendedor afrodescendiente, después convivieron con otro vendedor afrodescendiente que les regaló una pulsera a cada uno. Entrevistaron a Miriam también.</p> <p>-De la Feira de Ladra fuimos a almorzar en un parque cercano, después fuimos a la Plaza de Comercio y caminamos por el centro hasta terminar la actividad. Los chicos tomaron el tren de las 17:00.</p>	<p>REFLEXIONES</p> <p>Se observó discriminación por parte de los moradores que quisimos entrevistar. No fueron abiertos a hablar o interactuar con los jóvenes.</p>		
#16 16-04- 2018	<p>-Se hizo una <u>sesión de debate</u> con los que no habían realizado anteriormente. Los temas fueron homosexualidad, protección sexual y violencia doméstica. D3: Joao, Ivo, Fabio, Mi, Pedro, Paula, Maria joao, Adriana. Antonio tomaba fotos</p> <p>-Se hicieron parejas para que <u>realizaran una noticia</u>. Las noticias fueron: de la salida a Lisboa (Antonio y Jessika); homosexualidad (Fabio y Mi); violencia doméstica (Joao y Ivo); entrevistas que se hicieron anteriormente (Pedro y Paula); resumen de las</p>	<p>INFORMACIÓN</p> <p>Llegó una chica nueva, una visitante que fue muy participativa en los debates.</p> <p>OBSERVACIONES</p> <p>Hubo mucha participación en los debates, intercambio de opiniones y respeto.</p> <p>-Antonio está muy interesado y participativo para realizar los dos videos. El video para el concurso y el video de muestra de la salida a Lisboa.</p> <p>Se mostraron muy participativos en las actividades de debate y de la realización de las noticias. Asistió el grupo que viene del 9no grado que por un tiempo faltaron a las actividades. Se observa que ellos vienen sólo si todos se presentan en las actividades. No les</p>	11	Es

	<p>actividades (Maria Joao y Adriana). Un total de 5 noticias.</p>	<p>gusta quedarse solos, el único que ha venido más frecuente sin la necesidad de asistir con ellos ha sido Joao.</p> <p>El grupo respondió muy bien a las actividades, ya sea porque estamos casi a terminar el curso o porque fueron realmente interesantes.</p> <p>REFLEXIONES</p> <p>Es mejor siempre hacer parejas para actividades digitales, ya que así pueden participar equitativamente. No más de dos porque si no el tercero no trabaja.</p> <p>Siempre dejar diversas actividades paralelas.</p> <p>Antonio que ya había participado en un debate tomó fotos.</p> <p>Hubo un buen ambiente ya que colocaron música y estaban animados. Es importante dejarles poner música en las actividades.</p>		
#17 18-04- 2018	<p>-Al inicio vimos el <u>video que había realizado Antonio</u> de la salida a Lisboa, con la recopilación de todas las fotos y videos que tomamos. El dijo que pondría ese video en su canal.</p> <p>-Mientras unos estaban terminando las <u>noticias de la sesión pasada</u>, se mostró a un grupo unos videos sobre el tema de <u>seguridad de internet</u> (videos de la pagina del Facebook___). A partir de ahí se habló su opinión y experiencias. <u>Debate y video del tema de:</u> (Nuria, Jessica, Pedro, Fabio, Paulo, Antonio, Nadine, Carlos, Marta)</p> <p>-Después se les dio la oportunidad de o hacer una noticia de lo que hablaron o hacer un <u>video del tema de seguridad en internet</u> de lo que era para ellos eso. Ellos decidieron hacer el video.</p>	<p>INFORMACIÓN</p> <p>-Fue Gloria para observar y conocer el grupo.</p> <p>OBSERVACIONES</p> <p>-Todos trabajaron positivamente y activamente (pienso que debido a que era la última sesión o gustaron de la actividad ya que salimos al patio)</p> <p>-En relación a las entrevistas que hizo Ana Maria, muchos de ellos estaban serios al ser entrevistados por ella. El último grupo no quiso ser entrevistado por ella, así que yo hice una entrevista rápida.</p> <p>-Hicieron varios videos interesantes sobre sus reflexiones en relación a la protección o seguridad en Internet.</p> <p>REFLEXIONES</p> <p>-Conseguimos terminar todas las actividades, quedando entusiasmados para el convivio del lunes 23 de marzo.</p>	15	Es y An Como acompañante de Gloria

	<p>-Posteriormente el grupo anterior de las noticias, se les mostró el video para que hablaran del mismo (Adriana, Maria Joao, Joao, Ivo, Elsa_) Este grupo no pudo realizar una actividad final a causa del tiempo y de las <u>entrevistas de grupo de foco 2</u> realizadas por Ana Maria</p> <p>-Al mismo tiempo se comenzaron a hacer las entrevistas que realizó Ana Maria. Fueron realizados equipos de 3 personas.</p> <p>-Al final Ana Maria entrevistó a todos menos a un grupo quien lo hizo Estrella a Ivo, Nuria, Elsa, Adriana.</p>			
	Día final de convivio y finalización de actividades			

ANEXO G

Template de recolha de dados

Preencha os pontos de observação desenvolvidas nas atividades, pode descrever observações complementares

*Obrigatorio

1. Nome *

2. Data da atividade *

Ejemplo: 15 de diciembre de 2012

3. Observações

Marca solo un óvalo por fila.

	Nenhum	Pouco	Razoável	Bastante
Foi gerada uma colaboração ou trabalho em equipa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Houve uma motivação, interesse, perseverança do grupo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foi gerada interação e comunicação no grupo (voluntários-comunidade-jovens)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Houve iniciativa no desenvolvimento das atividades?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foi gerada uma participação ativa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Houve debate coletivo dos jovens nas atividades? (nas conversas para a realização das atividades das equipas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Houve liberdade de criação nas atividades?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Houve autonomia na planificação, na organização, na solução de problemas ou tomada de decisões pelos próprios jovens?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Houve pensamento crítico e reflexivo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Houve aprendizagem individual ou colectiva dos mediadores? quais?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Houve aprendizagem individual ou colectiva dos jovens? quais?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Houve desenvolvimento de sentimento de pertença?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identidade colectiva e individual, identificação com o outro?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foram desenvolvidas competências/ habilidades nas atividades? digitais, tecnológicas, mediáticas, críticas, sociais, artísticas, comunicativas, outras?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Houve criatividade nas atividades pelos jovens? (curiosidade e imaginação, desejo de experimentar)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Houve integração social ou interação com a comunidade? (nas atividades desenvolvidas com a comunidade)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Houve inclusão digital? trabalho com a tecnologia, aplicações, formas de pesquisa, conhecimento de novas formas de utilização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Observações *

ANEXO H

GUIÃO DE OBSERVAÇÃO
Etapa 1 e Etapa 2 do projeto de investigação

Pontos de observação para o investigador e os mediadores no desenvolvimento das atividades.

Durante cada atividade, vai ser feito um registo pelos mediadores e pelo pesquisador, onde vão estar os pontos a observação seguintes:

- Planificação e organização em grupo pelos jovens, iniciativa, e trabalho em equipa.
- Interação e comunicação entre os jovens / e a comunidade / mediadores.
- Como é gerada a participação ativa.
- Motivação dos membros.
- Como é gerado o debate coletivo dos jovens nas atividades.
- O desenvolvimento de capacidades e habilidades (com as atividades comunicativas, digitais, de expressão e com a comunidade).
- A liberdade de criação durante as atividades.
- Como foi desenvolvido o tema da multiculturalidade, diversidade cultural, respeito e pluralidade.
- A iniciativa para a solução de problemas e tomar decisões pelos próprios jovens.
- A reflexão e o pensamento crítico.
- As aprendizagens e conhecimentos colaborativos e partilhados, individuais e coletivos dos jovens e os mediadores.
- A criatividade, a criação e a curiosidade.
- A autoexpressão e a expressão coletiva.
- Pensamento crítico e reflexivo durante as atividades.
- Como foram gerados os debates, se houve respeito e participação.

ANEXO I

GUIÃO DE ENTREVISTAS PARA APLICAR AOS MEDIADORES**Etapa 2, Amadora, Portugal**

A entrevista será feita à cada mediador pessoalmente.

Vão ser feitas gravações de áudio como registo.

Temas base a desenvolver com os mediadores:

- Trabalho em equipe
- Planificação e organização de grupo pelos jovens, iniciativa de grupo
- Interação de grupo
- Interação dos jovens com a comunidade
- Participação ativa
- Motivação dos mediadores
- Motivação dos jovens
- Comunicação entre os mediadores
- Comunicação entre os jovens
- Comunicação entre os jovens e a comunidade
- Debate coletivo dos jovens nas atividades
- Desenvolvimento de capacidades e habilidades (com as atividades, artísticas, comunicativas, digitais e com a comunidade)
- Liberdade de criação
- Identidade colectiva e individual
- Maneira de resolver problemas pelos jovens
- Pensamento crítico e reflexivo
- Aprendizagem individual dos mediadores
- Aprendizagem individual dos jovens
- Aprendizagem coletiva dos mediadores
- Aprendizagem coletiva dos jovens
- Conhecimento partilhados
- Gestão da informação
- Reflexão do uso dos meios
- Jornalismo
- Liberdade de expressão
- Manipulação da notícia
- Manipulação das imagens
- Criação de animações
- Criação de entrevistas
- Criação de notícias

Perguntas feitas durante as entrevistas:

- Em geral, viste alguma mudança nos jovens desde o início ou no final das atividades?
- Em relação com o trabalho em equipa dos jovens, o que observaste?

- Como foi a relação da motivação e interesses dos jovens nas atividades?
 - Como observaste a interação dos jovens, com os mediadores e a investigadora?
 - Como foram desenvolvidos as atividades? Houve participação ativa nos debates?
 - Como observaste aos jovens nas atividades digitais e com a tecnologia?
 - Como foi a interação dos jovens na realização das entrevistas para as pessoas da localidade?
 - Consideras que foram desenvolvidas capacidades, habilidades ou conhecimentos compartilhados, ou descobriram coisas entre eles?
 - Como foi a interação e o desenvolvimento dos jovens durante as atividades de sair na rua e registrar a localidade?
 - Como foram desenvolvidas as atividades lúdicas, de expressão plástica e corporal?
 - Houve um desenvolvimento de expressão pessoal de ideias, opiniões pelos jovens?
 - Houve participação ativa, debate ativo, discussão equitativa de alguns temas, resolução de problemas, toma de decisões?
 - Como foi desenvolvida a criatividade, a curiosidade, e a bondade de experimentar durante as atividades?
- O que observarão na manipulação e interação com as ferramentas digitais usadas?**
- Há alguma **transformação ou mudança** individual ou colectiva deles durante o processo todo, em relação no início até agora?
 - Como observam o desenvolvimento plástico dos jovens nas animações?
- Têm visto melhorias dos jovens no trabalho com a tecnologia utilizada nas atividades? Quais?**
- Como foi trabalhada a recolha de informação pelos jovens? plataformas?
 - Foi feita um processo de seleção específico pelos jovens?
 - Como observam da gestão da informação, a intenção e a mensagem que tem trabalhado os jovens nas atividades?
 - Como observaram a interação dos jovens com as entrevistas da comunidade, o que foi gerado nesta interação?
- Consideram que foi gerado algum pensamento crítico ou reflexivo em relação no uso de redes sociais?**
- O que foi gerado com o tema de mensagens da mediáticos, a veracidade da informação, as notícias?
 - Como foi desenvolvido o trabalho do tema dos meios de comunicação e informação com os jovens?
 - ¿Propõem outras formas de trabalhar estes temas?
 - O que propõem para melhorar as atividades?
 - Querem propor alguma atividade?
- Têm visto melhorias dos jovens no trabalho com a tecnologia usada nas atividades? Quais?**
- Os jovens mostraram preocupação da maneira de comunicar a mensagem?
 - O que observaram na realização das notícias e imagens feitas pelos jovens?
 - Têm visto melhorias dos jovens do trabalho com o grupo nas atividades? Quais?

-Têm visto melhorias dos jovens com relação dos debates nas atividades? Quais?

-Acham que estas atividades ajudam aos jovens em ter um pouco mais de consciência sobre aos meios de comunicação e informação?

De que maneira?

-Que coisas tu viste que os jovens aprenderam?

-Diga quais foram para vocês os momentos mais importantes dentro do desenvolvimento todo das atividades

-Diga cinco coisas mais notáveis que aprendeste durante as atividades.

-Diga quais coisas ensinou aos jovens?

-O que propões para melhorar as atividades?

-O que propões para futuras atividades? Propões outras atividades?

Perguntas extras para a moderadora coordenadora quem esteve em contato com os professores dos jovens

-Como é que foi a seleção dos jovens para o workshop?

-Os professores e diretores de turma dos jovens, tem encontrado alguma mudança nos jovens durante ou na realização destas atividades?

-Achas que este tipo de atividades são necessárias para fazer na escola?

-Para ti, pessoalmente o que deixou este projeto, esta experiencia e atividades?

ANEXO J

GUIÃO DE ENTREVISTAS DE GRUPOS FOCAIS PARA APLICAR AOS PARTICIPANTES
Etapa 2, Amadora, Portugal

Todas as entrevistas aos participantes serão feitas em grupos de três até cinco jovens, e cada entrevista de grupos de foco em uma sessão diferente.

O investigador e o monitor vão realizar anotações e observações durante as mesmas.

Vão ser feitas gravações de áudio como registo.

Entrevista de grupos de foco 1

Entrevista realizada na metade do projeto

G1, G2 ,G3

- Gostas de trabalhar em equipa nas atividades?
- Que tipo de problemas tiveram nas atividades?
- Fizeram novas coisas ou resolveram coisas juntos?
- Todos participaram e ajudaram a fazer as atividades? Porque achas que acontecia isso?
- Quando trabalharam melhor em conjunto?
- O que vocês propõem para trabalhar melhor como equipa?
- Como foram os debates ou as decisões feitas em grupo?
- Eram ouvidos e respeitados os pontos de vista de todos? Por quê?
- O que propõem para que as decisões sejam feitas em equipa?
- O que mais gostaram das atividades?
- O que não gostaram das atividades?
- O que foi o mais difícil nessas atividades?
- O que foi o mais interessante para vocês?
- O que foi o mais divertido para vocês?
- Diga-nos quais foram as coisas que vocês ensinaram aos seus colegas?
- Diga-nos 5 coisas aprendidas nessas atividades

- O que é a animação digital para vocês?
- Para que serve uma animação digital?
- O que representa a mapa que fizeram nas atividades?
- O que foi para vocês a atividade de sair na Amadora e caminhar?

- Quais coisas propuseram durante as atividades?
- Agora, o que propões para fazer outras atividades ou trabalhar este tema?

Entrevista de grupos de foco 2**Entrevista realizada no final do projeto****G1, G2, G3, G4, G5**

- O gostaram mais das atividades todas?
- O que coisas não gostaram das atividades?
- O que vocês propõem para trabalhar melhor como equipa?
- Quais coisas foram mais difíceis dentro das atividades?
- O que foi o mais interessante nas atividades para vocês?
- Gostaram de trabalhar em equipa nas atividades?
- Que tipo de problemas tiveram nas atividades?
- O que vocês propõem para que essas dificuldades ou problemas não se repetem?
- Quais coisas ou atividades resolveram juntos?
- Normalmente nas atividades todos participaram e ajudaram nas mesmas?
- Quais coisas resolveram coisas juntos?
- Todos participaram e ajudaram a fazer as atividades?

- Nas ultimas atividades feitas: da realizações de entrevistas, as atividades com desenho, as atividades de debates, a realização de vídeos. Dessas atividades todas, qual ou quais trabalharam melhor?

- Diz cinco coisas que aprenderam nas atividades
- O que acharam nas sessões de debate?
- O que aprenderam nos debates?
- Digam alguma ou varias conclusões que chegaram?
- Eram ouvidos e respeitados os pontos de vistas de todos na realização de atividades, como nas entrevistas, na sessão de debates e realização de notícias?
- O que aprenderam com o tema de violência, homossexualidade, métodos anticonceptivos?
- O que aprenderam na realização das entrevistas?
- O que aprenderam nos debates e na realização dos vídeos?
- Qual é a vossa opinião nos temas de manipulação de informação das redes sociais?
- Vocês sabiam que acontecia isso?

- O que propõem para que as pessoas que não se integram nas atividades trabalhem em conjunto e se integrem?
- Se estas atividades podem ser feitas de novo em algum outro lugar, o que vocês propõem para fazer ou não fazer?

